



# MÉRLEGEN A MAGYAR ISKOLA

*Szerkesztette:  
Csapó Benő*

NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ



## Mérlegen a magyar iskola



# **MÉRLEGEN A MAGYAR ISKOLA**

Szerkesztette  
Csapó Benő

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Diagnosztikus mérések fejlesztése  
Projektazonosító: TÁMOP 3.1.9-08/1-2009-0001

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség  
www.ujszachenyiterv.gov.hu  
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

**Szerzők:**

B. Németh Mária, Barabás Katalin, Csapó Benő, Csikos Csaba, D. Molnár Éva,  
Fejes József Balázs, Jámbori Szilvia, Józsa Krisztián, Kárpáti Andrea, Kinyó László,  
Korom Erzsébet, Molnár Edit Katalin, Molnár Gyöngyvér, Nagy Lászlóné, Nagy Zsuzsanna,  
Nikolov Marianne, Pethő Villő, Vidákovich Tibor, Vígh Tibor, Zsolnai Anikó

A kötet fejezeteit lektorálta:

Horváth Zsuzsanna, Kőfalvi Tamás, Lampek Kinga, Medgyes Péter, Nagy József,  
Papp Katalin, Vancsó Ödön

© B. Németh Mária, Barabás Katalin, Csapó Benő, Csikos Csaba, D. Molnár Éva,  
Fejes József Balázs, Jámbori Szilvia, Józsa Krisztián, Kárpáti Andrea, Kinyó László,  
Korom Erzsébet, Molnár Edit Katalin, Molnár Gyöngyvér, Nagy Lászlóné,  
Nagy Zsuzsanna, Nikolov Marianne, Pethő Villő, Vidákovich Tibor, Vígh Tibor,  
Zsolnai Anikó, Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

ISBN 978-963-19-7233-7

Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.  
a Sanoma company

www.ntk.hu • Vevőszolgálat: info@ntk.hu • Telefon: 06-80-200-788

A kiadásért felel: Kiss János Tamás vezérigazgató  
Raktári szám: 42681 • Műszaki igazgató: Babicsné Vasvári Etelka  
Felelős szerkesztő: Hernádi Katalin • Műszaki szerkesztő: Kiss Tamás  
Terjedelem: 43,62 (A/5) ív • Első kiadás, 2012

*Without data, you are just another person with an opinion.*

*Adatok nélkül te is csak egy vagy azok közül, akiknek véleménye van.*



## Tartalom

Bevezetés ( <i>Csapó Benő</i> ) . . . . .	9
1. <i>D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián:</i> Az olvasásvizsgálatok eredményei . . . . .	17
2. <i>Csíkos Csaba és Vidákovich Tibor: A matematikatudás</i> alakulása az empirikus vizsgálatok tükrében . . . . .	83
3. <i>B. Németh Mária, Korom Erzsébet és Nagy Lászlóné:</i> A természettudományos tudás nemzetközi és hazai vizsgálata . . .	131
4. <i>Molnár Edit Katalin és Nagy Zsuzsanna: Anyanyelvi készségek</i> és képességek . . . . .	191
5. <i>Nikolov Marianne és Vigh Tibor: Az idegen nyelvek</i> tanulásának eredményessége . . . . .	241
6. <i>Kinyó László és Molnár Edit Katalin: Történelem</i> és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. . . . .	289
7. <i>Zsolnai Anikó, Kinyó László és Jámbori Szilvia: Szocializáció,</i> szociális viselkedés, személyiségfejlődés . . . . .	327
8. <i>Józsa Krisztián és Fejes József Balázs: A tanulás</i> affektív tényezői . . . . .	367
9. <i>Csapó Benő és Molnár Gyöngyvér: Gondolkodási készségek</i> és képességek fejlődésének mérése . . . . .	407

10. Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea: Informatikai műveltség . . .	441
11. Barabás Katalin és Nagy Lászlóné: Egészségi állapot, egészségmagatartás . . . . .	477
12. Kárpáti Andrea és Pethő Villő: A vizuális és zenei nevelés eredményeinek vizsgálata . . . . .	511
A kötet szerzői . . . . .	545

## Bevezetés

Az ezredforduló körüli években a közoktatás fejlesztése világszerte az érdeklődés középpontjába került. Jelentős nemzetközi és nemzeti programok indultak a közoktatási rendszerek hatékonyságának elemzésére és javítására. A közoktatás fejlesztésének, miként más bonyolult rendszerek fejlesztésének is, két meghatározó eleme a mérés és a visszacsatolás. A szükséges változások irányának kijelöléséhez, majd a változtatások hatásának elemzéséhez adatok kellene, szükség van továbbá az adatok elemzésére, értelmezésére és a feldolgozott információknak a döntéshozókhoz való eljuttatására.

Az elmúlt másfél évtizedben a három fő területen, a szövegértés, a matematika és a természettudomány terén rendszeressé váltak a korábban csak alkalmanként elvégzett nemzetközi felmérések. Az IEA társaság két korábbi, úttörő vállalkozása, az első és a második nemzetközi matematika- és természettudomány-felmérés után került sor 1995-ben a harmadik, TIMSS-ként ismertté vált vizsgálatra, melyet követően a program rendszeres, négyévenkénti mérésre alakult. Ugyanennek a munkacsoportnak a PIRLS-felmérései az iskola kezdő szakaszában vizsgálják az olvasástanítás eredményességét. Az OECD PISA-felmérései 2000-ben indultak, háromévenkénti ciklussal működnek, és a három fő területre: a szövegértés, a matematika és a természettudomány mérésére terjednek ki.

A két nagy mérési rendszer némileg eltérő módszert alkalmaz. Az IEA vizsgálatainak mintavétele évfolyam alapú, különböző iskolai évfolyamok felmérésére kerül sor. A mérőeszközök a tantervekhez, az iskolában közvetlenül elsajátított tudáshoz közelebb álló tematikára épülnek. A PISA mintavétele életkor alapú, a mindenkor tizenöt éveseket méri fel, és a tudást az alkalmazás felől közelíti meg. A PISA-tesztek azt mérik, miként tudják a tanulók tudásukat az iskolán kívüli kontextusban alkalmazni. Magyarország mindkét mérési rendszerben a kezdetektől részt vesz, így közoktatásunk eredményeiről különböző szempontokat kiemelve, részletes adatokkal rendelkezünk. Ezek az adatok mind a nemzetközi összehasonlításokat, mind az

eredmények változási irányának megítélését lehetővé teszik. A nemzetközi vizsgálatok a magyar tanulók átlagos teljesítményeit más országok tanulói-  
nak átlagos teljesítményével hasonlítják össze, és azokat az oktatási rend-  
szerekről gyűjtött egyéb adatokkal összefüggésben mutatják be. Így első-  
sorban az oktatás rendszerszintű sajátosságainak elemzésére alkalmas ada-  
tokat szolgáltatnak, és azokat a döntéseket segíthetik, amelyek az egész  
magyar közoktatás fejlődését befolyásolják.

Az utóbbi évtized jelentős változást hozott a magyar közoktatás értékelé-  
si rendszerének fejlődésében is. Az évtized elején megkezdődött a szöveg-  
értés és a matematika átfogó értékelési rendszerének tervezése, majd elin-  
dultak, 2003-tól pedig rendszeressé váltak a felmérések. A fokozatos fej-  
lesztés nyomán az évtized végére Magyarországon a világ egyik  
legfejlettebb nemzeti közoktatási értékelési rendszere jött létre. A mérésre  
minden tanév végén sor kerül, az adatfelvétel a 4., 6., 8. és 10. évfolyam  
minden tanulója kiterjed. A felső három korosztály teljesítményeit ugyan-  
azon a skálán lehet kifejezni, továbbá a tanulók egymást követő méréseinek  
eredményeit longitudinálisan össze lehet kapcsolni, így a fejlődésüket is  
elemezni lehet. Az *országos kompetenciamérések* eredményei az egyes is-  
kolák teljesítményeit más iskolák és az adott iskola korábbi teljesítményei-  
vel teszik összehasonlíthatóvá a háttérváltozók sokasága által meghatáro-  
zott összefüggésrendszerben. Ezek az adatok elsősorban az iskolai szintű  
fejlesztéseket szolgálják, és megmutatják, hogy az egyes változtatások mi-  
lyen hatást gyakorolnak a teljesítményekre.

A napi iskolai pedagógiai munka, az osztálytermi folyamatok és az egyes  
tanulók fejlesztésének támogatásához az előzőeknél részletesebb visszajel-  
zésekre van szükség. A tanulók tudásának változását, készségeinek fejlődé-  
sét olyan gyakorisággal kell megvizsgálni, amely összhangban van a válto-  
zás léptékével, konkrét, és még a megfelelő időben lehetőséget kínál a fej-  
lesztő beavatkozásokra. Ezeket a méréseket kellő pontossággal és  
gyakorisággal csak a modern elektronikus információs technológiák segít-  
ségével lehet elvégezni, és az eredményeket is csak így lehet megfelelő se-  
bességgel az érintettekhez visszajuttatni. Annak a projektnek a középpont-  
jában, melynek keretében ez a kötet megjelenik, egy ilyen online diagnoszt-  
tikus értékelési rendszer kidolgozása áll.

Miként a nemzeti értékelési rendszerek kidolgozása merített a nemzetközi  
vizsgálatokból, az azok során kidolgozott tudáskonceptiókból és mérési meto-  
dikákból, a diagnosztikus rendszer kiépítése során is hasznosíthatjuk a korábbi



nemzetközi és magyarországi mérések tapasztalatait. Így a diagnosztikai rendszer tervezését és kidolgozását is nagymértékben segítette az a tevékenység, melyet egy korábbi Jedlik-pályázat<sup>1</sup> keretében végeztünk: ennek során összegyűjtöttük, áttekintettük és rendszereztek a korábbi nemzetközi és hazai felmérések eredményeit. Annak a pályázatnak a keretében nem kerülhetett sor az eredmények megjelentetésére. Így e feladatot felvettük a TÁMOP 3.1.9 projekt egyik munkacsomagjának programjába, mely a hazai és nemzetközi vizsgálatok adatainak összegyűjtésére, elemzésére és oktatáspolitikai hasznosítására irányul. Ez utóbbi munka során átdolgoztuk a korábbi kéziratokat, kiegészítettük az időközben lezajlott fontosabb felmérések adataival, többek között a legutóbbi TIMSS- és PISA-eredményekkel.

Az adatok felhasználásával kapcsolatban általában két fő probléma merülhet fel: nincsenek vagy csak nagyon hiányos adatok vannak, amelyek segítenék a döntéseinket, vagy túl sok, különböző formában felvett és másként rendezett adathalmaz áll rendelkezésünkre, amelyből nehéz kiválasztani a lényegeset, használhatót. A magyar közoktatás jellemzésére használható adatokat illetően mindkét probléma fennáll. A nemzetközi figyelem középpontjában álló mérési területeken azonban egyre inkább az utóbbi helyzettel szembesülünk, míg számos olyan további, az iskola céljait tekintve fontos területtel találkozunk, amelyekről viszonylag kevés adatunk van.

Ennek a kötetnek az összeállításával az a célunk, hogy átfogó képet adjunk a magyar közoktatás eredményeiről és annak változásáról. Egy helyen, egységesen rendezett formában hozzáférhetővé tesszük azokat az adatokat, amelyek között vannak olyanok, amelyek ma már nehezen fellelhető kiadványokból származnak, és vannak olyanok is, amelyek forrása az internetről szabadon letölthető. A témakörök kiválasztása és feldolgozása során számos nehézséggel szembesültünk. Ezek egyike a már említett sokféleség és aránytalanság. A sokféleséget a gondos válogatással és elemzéssel ellensúlyoztuk, míg az aránytalanságra némileg reflektál a kötet szerkezete: azokról a területekről, melyekről bővebben rendelkezünk adatokkal, némileg hosszabb, míg a többi területről rövidebb fejezetekben számolunk be. A kötetbe nemcsak azok a mérési területek kerültek be, amelyekről *vannak* rendszeres nagymintás felmérésekből származó adatok, hanem olyanok is, amelyekről *lehetnének* ilyen adataink. A lehetőségeket kisebb mintákról vagy

1 Oktatás, foglalkoztatás, versenyképes gazdaság Magyarországon a XXI. században. A program záróköteté elérhető az MTA Közgazdaságtudományi Intézet honlapján: <http://econ.core.hu/kiadvany/ktikonyvek.html>.

kutatási projektekből származó adatokkal illusztráljuk, és az elméleti háttér felvázolása során megmutatjuk ezek pedagógiai relevanciáját is.

A kötet anyagát tizenkét fejezetbe rendeztük. Az első három, terjedelmesebb fejezet foglalkozik az olvasás-, a matematika- és a természettudomány-vizsgálatok eredményeivel. Ezek a területek mind az IEA-, mind a PISA-felmérésekben szerepelnek, így e fejezetek esetében a bemutatható adatokat erőteljesen szelektálni kellett. E három fő tudásterületről rendelkezünk a legnagyobb időtávot átfogó adatokkal. Ez egyrészt lehetőséget ad a magyar iskola eredményességében bekövetkezett változások történeti bemutatására, ugyanakkor a tudáskonceptió változásának, a mérések tematikájában bekövetkezett átalakulásoknak a szemléltetésére is. A szövegértés és a matematika szerepel az országos kompetencivizsgálatokban is. Mivel azonban a kompetencivizsgálatok eredményei önálló rendszert alkotnak, és széles körben hozzáférhetőek, e kötetben azokat nem szerepeltetjük. Ugyanakkor számos olyan hazai vizsgálat van, amely fontos részletekkel árnyalja az ismertebb felméréseket, ezért néhánynak ezek közül is áttekintjük az eredményeit. Bár ezek a fejezetek a leghosszabbak, a rendelkezésre álló hatalmas anyagmennyiség miatt itt volt szükség a legerőteljesebb szűrésre. A szelekció mértékének illusztrálására talán elég megemlíteni, hogy csak a legutóbbi, 2009-es PISA-vizsgálat eredményei hat kötetben jelentek meg. Ugyanakkor ez az adatbőség mutatja a szintetizáló elemzések, összegző áttekintések szükségességét is. A jó olvasás-szövegértés minden további tanulás alapja, és, mint *D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián* tanulmányából kiderül, eredményeink ezen a téren soha nem voltak kiemelkedők. *Csikós Csaba és Vidákovich Tibor* fejezetéből megismerjük a matematikai felmérések eredményeit, melyek változatos képet mutatnak. *B. Németh Mária, Korom Erzsébet és Nagy Lászlóné* természettudományos felméréseket áttekintő tanulmányában látunk példákat a magyar tanulók nemzetközi mérésekben megnyilvánuló kiemelkedő teljesítményeire, de megismerjük az utóbbi évtizedekben mindinkább megnyilvánuló problémákat is.

A következő fejezetek olyan területeket mutatnak be, amelyek szerepelnek az iskolai nevelés és oktatás céljai között, de rendszeres értékelésükre, felmérésükre ritkábban kerül sor. Mint az elemzések mutatják, ezeken a területeken is rendelkezünk mérőeszközökkel, és bár az előző három területnél lényegesen kevesebb, de az iskolában elsajátított tudás jellemzésére alkalmas adatokkal is. A negyedik fejezetben *Molnár Edit Katalin és Nagy Zsuzsanna* az anyanyelvi nevelés területén végzett olyan felmérésekkel fog-

lalkozik, amelyek túlmutatnak a szövegértésen. Ezek közé tartoznak többek között az irodalom- és a nyelvtan-tudásszintmérések, a beszéd- és íráskészséggel, a helyesírási készséggel, valamint a szövegalkotással kapcsolatos vizsgálatok. A nemzeti és nyelvi sajátosságok miatt e területeket nehezebb lenne nemzetközi mérésekbe bevonni, ennek is tulajdonítható, hogy méréseink kisebb figyelmet kap. Ugyanakkor, mint a fejezetből kitűnik, méréseink megoldható, és miként az eredmények jelzik, több területen is lassúbb a fejlődés, kisebb az iskola fejlesztő hatása, mint amit az anyanyelvi nevelés jelentősége és a fejlesztésre rendelkezésre álló idő alapján várhatnánk.

Az ötödik fejezetben *Nikolov Marianne* és *Vígh Tibor* az idegen nyelvi tudásszintmérések feladatait és lehetőségeit elemzi, és felvázolja azokat a problémákat is, melyek a magyarországi idegennyelv-tanítást jellemzik. A világban a nyelvvizsgák sokféle változata terjedt el, és ennek köszönhetően az idegen nyelvi tudás mérésének kifinomult kultúrája jött létre. Mindennek ellenére a nyelvtudás nemzetközi kontextusban végzett átfogó felmérésére nem került sor. Rendelkezünk viszont a nyelvtudásra vonatkozó, nemzetközi összehasonlításokra is alkalmas különböző becslésekkel, és vannak országos felmérések révén nyert adatok is. Mivel a nyelvtudás fontossága megnőtt, mérése is felértékelődik.

A hatodik fejezet, *Kinyó László* és *Molnár Edit Katalin* munkája, a történelmi és társadalomismereti tudással, állampolgári kompetenciákkal kapcsolatos méréseket mutatja be. A történelmet több éven keresztül, magas óraszámban tanulják a diákok, és érettségi tárgy lévén a történelemtudás rendszeres értékelésére is sor kerül. A történelem tanulása meghatározó szerepet játszik a nemzeti identitás, kötődés és műveltség kialakításában, ennek ellenére viszonylag kevés felmérés foglalkozik vele. A demokratikus társadalmak működésének megértése a társadalmi folyamatokban való hatékony részvétel előfeltétele, ezért az állampolgári kompetenciák fejlesztése fontos tantervi cél. Felmérése számos nemzetközi programban szerepelt, így a magyar tanulókról is rendelkezünk összehasonlítható adatokkal.

Az előző három fejezet tartalma iskolai tantárgyakhoz, közvetlen tantervi célokhoz köthető, bár mind az anyanyelvi, mind az állampolgári nevelés terén vannak az egyes tantárgyak keretein túlmutató nevelési feladatok is. Még inkább eltolódik a tantárgyak szélesebb körét átfogó és az iskolai nevelés egészét jellemző terület felé a hetedik fejezet, melyben *Zsolnai Anikó*, *Kinyó László* és *Jámbori Szilvia* a szocializáció révén kialakult készségekhez és a személyiség fejlődéséhez kapcsolódó eredményeket szintetizálja.



Az áttekintett terület sok szálon kapcsolódik az előző fejezet tartalmához, itt is számos fontos, a modern társadalmakban való boldoguláshoz szükséges személyiségvonásról van szó. A szociális kompetenciától a politikai attitűdökig, az énképtől a jövőorientációig olyan területekről esik szó, amelyek egyrészt az iskolai nevelés eredményét jellemzik, másrészt rendszeres felmérésükre nem kerül sor, de különböző kutatási eredmények már rendelkezésünkre állnak.

A nyolcadik fejezetben az iskolai tanulásban szerepet játszó további fontos affektív területeken végzett méréseket mutat be *Józsa Krisztián* és *Fejes József Balázs*. Ezek közül a legtöbbet kutatott terület a motiváció, melynek meghatározó szerepe van az iskolai tanulás eredményességében. Ugyanakkor a motivációról is csak kutatási eredményekkel rendelkezünk, rendszeres iskolai felmérése még nem valósult meg. Néhány további affektív területről is ígéretes kutatási eredményeink vannak, ugyanakkor a tantárgyi attitűdökről országos reprezentatív és nemzetközi összehasonlító adatok is rendelkezésünkre állnak.

A kilencedik fejezet, *Csapó Benő* és *Molnár Gyöngyvér* munkája némileg a kognitív párja lehet az előzőeknek, amennyiben az értelmi fejlődés olyan területeit tekinti át, amelyekben az iskola különböző tantárgyainak sokféle fejlesztő hatása játszhat szerepet. A művelési képességektől az olyan általános képességekig, mint az induktív gondolkodás, rendelkezünk országos reprezentatív és a fejlődés jellemzésére is használható adatokkal. Vannak továbbá a magyar diákok általános képességeit nemzetközi kontextusban jellemző adataink is egy területről, a tanulók problémamegoldó képességeiről.

A tizedik fejezetben a modern korban a klasszikus írástudás fontosságát megközelítő területtel, az informatikai műveltséggel foglalkozik *Molnár Gyöngyvér* és *Kárpáti Andrea*. A tanulást, az önfejlesztést, a hétköznapi tevékenységeket, a szabadidő eltöltését és a munka világában való helytállást is mindinkább befolyásolják az információs-kommunikációs technológiák. A lehetőségek megismertetése, az eszközök hatékony használatára való felkészítés az iskola feladatai közé tartozik. Ezen a területen különböző magyar és nemzetközi kutatási eredményekkel és felmérési adatokkal rendelkezünk.

A tizenegyedik fejezet olyan nevelési célokhoz kapcsolódik, amelyek megvalósítása a szó legszorosabb értelmében befolyásolja a tanulók életét, annak minőségét és hosszát, beleértve a jó közérzetet és a betegségek elkerülésének valószínűségét. *Barabás Katalin* és *Nagy Lászlóné* fejezete bemutatja a kutatási eredményeket és a nemzetközi felmérési adatokat.

Az utolsó fejezetben *Kárpáti Andrea* és *Pethő Villő* az esztétikai-művészeti nevelés méréséről rendelkezésre álló adatokat szintetizálja. Az e területen felmérhető műveltség és tudás köthető iskolai tantárgyakhoz, azonban jelentősége ezeken messze túlmutat, tükrözi az iskolai nevelés és a szélesebb körű társadalmi-családi környezet hatásait.

Minden fejezetet részletes irodalomjegyzék egészít ki, mely kiterjed csaknem az összes magyar nyelvű és a fontosabb nemzetközi munkákra. Bár több esetben a kutatási eredményekből csak egy szűk válogatást adhatunk, az irodalomjegyzékben felsorolt források eligazítják a további részletek iránt érdeklődőket.

A kötet anyagát előkészítő, a forrásokat összegyűjtő és az adatokat elemző munka sokféle módon segítette a diagnosztikus értékelési rendszer kidolgozására való felkészülést. Három fő területhez a mérőeszközök elkészítését megalapozó tartalmi kereteket dolgoztunk ki. A munka során építettünk az e kötetben feldolgozott publikációkra is. Az olvasás, a matematika és a természettudomány tartalmi keretei önálló kötetekben fognak megjelenni. A három, részletesen kidolgozott mérési terület mellett további hét területen vizsgáltuk meg a diagnosztikus értékelés lehetőségeit. Ezek közül hat – az angol mint idegen nyelv, az állampolgári kompetenciák, a szociális kompetenciák, a motiváció, az egészség-magatartás és a vizuális képességek – a jelen kötetben bemutatott előzményekre épül. A diagnosztikus mérésük lehetőségeit elemző tanulmányok egy összefoglaló kötetben jelentek meg.

A kötet elkészítésében a szerzőkön kívül számos kollégám játszott fontos szerepet. Közülük is kiemelkedik *Kléner Judit* és *Börcsök Istvánné*, akik e többéves munka szervezői, adminisztratív és szövegszerkesztői háttérét biztosították; támogatásukat ezúton is köszönöm. Külön is köszönetet mondok a megelőző tevékenységeknek keretet adó Jedlik-pályázat szakmai vezetőjének, *Fazekas Károlynak* és az elemző munkát magában foglaló részprogram koordinátorának, *Kertesi Gábornak*. Ugyancsak köszönöm az egyes fejezetek lektorainak az alapos, elemző munkát és a kritikus észrevételeket, melyekkel sokat segítettek a tanulmányok tartalmának javításában, stílusának csiszolásában.

*Csapó Benő*

# 5.

## Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége

***Nikolov Marianne***

Pécsi Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

***Vígh Tibor***

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

## Az élő idegen nyelvek oktatásának tudásszintje

### ***A tudáskonceptió változása***

Magyarországon a nyolcvanas években az idegen nyelvek tudása iránti igény egyre inkább előtérbe került, majd a kilencvenes évek elejétől rendkívüli mértékben megnőtt a használható nyelvtudás presztízse (*Enyedi és Medgyes*, 1998; *Medgyes és Miklósy*, 2000, 2005; *Nikolov*, 1999a; *Vágó*, 1999, 2007). A kötelező orosz mellett, majd helyette az angol és a német szerezte meg a vezető helyet az idegen nyelvek rangsorában. A legkeresettebb tudásterületek népszerűségi listájának élére a számítástechnika mellett az idegennyelv-tudás került, és hasonló változások mentek végbe a régió többi országában is (*Enyedi és Medgyes*, 1998).

Ezek a folyamatok változásokat eredményeztek a közoktatásban megszerezhető nyelvtudással szemben támasztott társadalmi elvárások területén is. A diákok és szüleik a munkaerőpiacon, valamint a felsőoktatásban helyzeti előnyt jelentő tudást várnak el az ingyenes, kötelező iskolától.

A jelenség okai között első helyen a politikai és gazdasági változások szerepelnek, melyek eredményeként egyre inkább a hasznosítható tudás vált meghatározóvá, szemben a statikus, memorizált tudással. Az új elvárásoknak olyan munkaerő tud megfelelni, amely képes a nyelvtudását tanulmányai során és munkahelyén használni, és egyéb, alkalmazható tudással és képességekkel is



rendelkezik. A nyelvtudás nem önmagáért való cél, hanem az ismeretszerzés, a napi kommunikáció és munkavégzés elengedhetetlen eszköze.

### ***A nyelvtudás értelmezése***

A társadalom és a civil szféra elvárásainak megfelelően a *Nemzeti alaptanterv* (1995) és a 2000-ben megjelent *Kerettantervek* deklarált célja „a mindennapi életben használható nyelvtudás” elsajátíttatása a közoktatásban. Ezekben a dokumentumokban azonban még nem határozták meg egyértelműen, hogy mit takar a használható nyelvtudás fogalma (Bukta és Nikolov, 2002; Petneki, 1998, 2002b). A *Nemzeti alaptanterv* 2003-as módosítása azonban már pontosan megfogalmazta: a használható nyelvtudás azonos a kommunikatív nyelvi kompetenciák fogalmával, amely „az adott [nyelvi] szituációnak megfelelő nyelvhasználati képességet jelenti” (39. o.). Ezt a komplex képességet a szakirodalom kommunikatív kompetenciának (Canale és Swain, 1980) vagy kommunikatív nyelvi képességeknek (Bachman és Palmer, 1996) nevezi, amely jól lehatárolható konstruktum: összetevőinek meghatározására több modell is született (pl. Bachman, 1990; Bachman és Palmer, 1996; Canale és Swain, 1980; Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell, 1995). Ezek a modellek a hazai szakirodalomban is jól ismertek (Katona, 1995; Bárdos, 2002, 2006; Vigh, 2005). A nyelvtudásmodellek közös jellemzője, hogy a nyelvhasználati képesség többdimenziós, amelynek részkompetenciái dinamikus, egymással szoros összefüggésben, kölcsönhatásban állnak.

A *Nemzeti alaptantervben* (2003) megfogalmazott használható nyelvtudás a *Közös Európai Referenciakeret* (KER, 2002) meghatározásain alapul (*Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, 2001; *Közös Európai Referenciakeret*, 2002). A dokumentum egy fokozatosan emelkedő, referenciaszint-rendszert vázol: „meghatározza a nyelvtudás szintjeit, és ezáltal lehetővé teszi, hogy a tanuló haladása a nyelvtanulás minden szakaszában és az egész életük során mérhető legyen” (KER, 2002, 1. o.). A *Nemzeti alaptanterv* (2003) iskolai követelménnyé teszi a Referenciakeret bizonyos szintjének elérését (Fazekas, 2006; Petneki, 2002c). A közoktatásban elérendő szint az első idegen nyelv esetén a 12. évfolyam végére a B1–B2, míg a második idegen nyelv esetén az A2–B1 szint.

## A nyelvtudás mérése

### *A nyelvtudás mérésének elméleti problémái*

*Tartalmi kérdések: a kommunikatív nyelvi kompetenciák mérése és értékelése*

A KER-ben (2002) definiált kommunikatív nyelvi kompetenciák fogalma többdimenziós, közvetlenül nem mérhető konstruktumot jelöl. A mérés és értékelés során csak a nyelvhasználat, azaz a beszédértés, az olvasás, a beszéd és az írás során tudunk következtetni a konstruktum összetevőire. Eből következik, hogy a kommunikatív nyelvi kompetenciák mérése és értékelése a négy részkészség szerint történik. A kommunikatív tesztek többféleképp lehet csoportosítani. A teszt funkciója szerint három csoportot alkothatunk. (1) A jövőbeli beválásra vonatkozó tesztek közé tartoznak a nyelvérzéket mérő tesztek, a besoroló, illetve szelekciós tesztek. (2) A tantervre vonatkozó tesztek csoportját alkotják a teljesítménytesztek, amelyekbe a haladási tesztek, illetve az egy kurzust lezáró, minősítő tesztek tartoznak. (3) A konstruktumra vonatkozó nyelvi tesztek csoportjába sorolhatók a készség szinteket mérő tesztek, amelyek a tanítási-tanulási folyamatától függetlenül mérik a vizsgázó nyelvi készségeit (Alderson, Clapham és Wall, 1995; Bachman, 1990; Bárdos, 2002, 2003; Vígh, 2005).

*Technikai kérdések: szintezés, tesztelemzés, tesztfejlesztés*

A kommunikatív tesztek készítésekor, illetve egy vizsga működtetésekor folyamatos mérlegelésre, fejlesztőmunkára van szükség. Ehhez vizsgálni kell a különböző vizsgarészekben alkalmazott tesztfeladatokat, értékelési eljárásokat, valamint a teljes vizsgarendszer validitását (Dávid, 2002, 2005). A különböző nyelvtudást mérő vizsgákat összekapcsolja a KER, amely megteremti az egyes nyelvvizsgáztató központok szintjeinek átláthatóságát, a nyelvvizsgák kölcsönös elismerését, és lehetővé teszi a minősítési rendszerek közötti összehasonlításokat (Bárdos, 2006). A különböző vizsgákat közös nyelvismereti skálán elhelyezve a vizsgarendszer egyik vizsgáján elért teljesítmény egy másik vizsgán elért eredményhez viszonyítható (Barabás, 2005; North és mtsai., 2003).

A nyelvvizsgaszintek illesztése a Közös Európai Referenciakeret szintjeihez még sehol sem történt meg. A probléma többrétű: egyrészt nincsenek rutinszerűen és olcsón alkalmazható eljárások, másrészt pedig még nincse-



nek referencia-feladatbankok (*Einhorn és Major, 2006*). Ezt a hiányt pótolja a 2004. októberben kezdődött és 2007. szeptemberig tartó EBAFLS-projekt (*Building a European Bank of Anchor Items for Foreign Language Skills*), amelyet a Cito szervezet koordinált, és a feladatbank létrehozásában hét európai ország, köztük Magyarország vett részt.

A nyelvvizsgaszintek validálása fontos kutatási feladat: egyrészt meg kell állapítani, hogy egy vizsgarendszer szintje hogyan illeszkedik a KER szintjéhez, másrészt pedig hogy a különböző vizsgák tesztfeladatai, értékelési eljárásai mennyiben felelnek meg a KER-ben meghatározott nyelvtudás szintjének. E probléma megoldásában a kommunikatív tesztelés támaszkodik a modern (valószínűségi) tesztelméletre (*Item Response Theory – IRT*). A kommunikatív tesztelésben a Rasch-modelleket a DIALANG- (*Diagnostic Language Assessment System for Learners*) skálák szintezésében (KER, 2002, „C” függelék) és az ALTE (1998) „Mit tud?” kérdésre vonatkozó állítások megfeleltetése során már alkalmazták (KER, 2002, „D” függelék). Az egyes nyelvi feladatok szintjeinek meghatározásában több hazai empirikus kutatás valósult meg (pl. *Alderson, 2000; Dávid, 2005; Nikolov, Pércsich és Szabó, 2000; Szabó, 2006, 2008*).

A magyar közoktatási rendszerben az idegen nyelvi mérés és értékelés jelentősen fejlődött az új idegen nyelvi érettségi vizsgák bevezetése során, mivel a *Nemzeti alaptanterv*ben (1995, 2003) meghatározott kommunikatív nyelvi kompetenciák szintjeinek méréséhez erre szükség volt (*Einhorn, 1998; Petneki, 2007*). A vizsgareformban az idegen nyelvi érettségit úgy dolgozták ki (*Alderson, Nagy és Öveges, 2000; Einhorn, 2004*), hogy értékelési eljárásai kövessék a kommunikatív tesztelés alapelveit és a KER szintleírásait (*Magyar Közlöny, 2003, 33. o.*). A vizsga a négy nyelvi alapkészséget, valamint a nyelvtani és lexikai kompetenciát méri, és feladatai autentikus szövegekre épülnek, feladattipológiaiilag kötetlenek, és a feladat-sorok egynyelvűek (*Einhorn, 2006; Major, 2006*). Az idegen nyelvi érettségi vizsga két szintje (közép és emelt szint) a KER három szintjét (A2–B2) méri a *Nemzeti alaptanterv*ben (2003) deklarált céloknak megfelelően.

A kommunikatív tesztelés alapelveinek követése és a vizsga színtező rendszere miatt – a nyelvvizsgákhoz hasonlóan – az idegen nyelvi érettségi működtetésekor is felmerül és fontos a külső és belső validitás biztosítása. Az érettségi azonban több ponton eltér a nyelvtudást mérő vizsgáktól: elsődleges szempont a magyar közoktatási rendszerbe való illeszkedése, így funkcióját tekintve, alapvetően a középfokú oktatást lezáró vizsga. E mellett még nyelvtudásszintet

mérő vizsga is, mivel a továbbtanuláshoz a szelekciót szolgálja. Ennek a két szempontnak a keveredése következtében számos ellentmondás jelenik meg: a lezáró típusú és a tudásszintmérő vizsga alapvetően különbözik a tartalmi, szintbeli igazodás (középiskola igényei vs. felhasználók igényei, standardokhoz igazodás), a vizsgafeladatok készítése, az értékelés (belső vs. külső vizsga), illetve a vizsgalehetőségek terén (Einhorn, 1999, 2007).

Összegezve: a nyelvtudást mérő vizsgák, köztük a kétszintű érettségik is, alkalmazzák a kommunikatív tesztelési eljárásokat, és ezt a folyamatot a KER szintrendszere segíti. Fontos kérdés, hogy miként tudják a vizsgafejlesztők a tesztfeladatokat, értékelési eljárásokat a KER szintjeihez igazítani.

### ***A nyelvtudás mérése Magyarországon***

A magyar lakosság nyelvtudásáról kevés a megbízható adat. Egyrészt a felnőtt lakosság körében végzett felmérésekből kaphatunk képet, de ezek a vizsgálatok önbevallásos adatgyűjtésen alapulnak, ezért az adatokból csak óvatosan általánosíthatunk. Másrészt a közoktatás területén végzett nyelvi tudásszintfelmérések, attitűdvizsgálatok eredményeiből, az érettségire és az államilag elismert nyelvvizsgákra vonatkozó adatokból, valamint a közoktatás statisztikáiból vonhatunk le következtetéseket.

A következő részben több szempontból mutatjuk be a nyelvtudás mérésére vonatkozó kutatási eredményeket: először áttekintjük a lakosság nyelvtudásának alakulását hazai adatok és az Európai Unió adatai alapján, és kitérünk a magyar diákok nyelvtudásának nemzetközi mérési eredményeire. Majd ezt követően a hazai közoktatási rendszerben történt méréseket foglaljuk össze, tárgyaljuk az általános iskolában és a középiskolában elért nyelvtudás szintjének mérési eredményeit.

A második rész pedig az eredményhez vezető út, a nyelvoktatás felmérését célul kitűző vizsgálatok eredményét mutatja be. Ebben a részben számos nagymintás és kisebb felmérés adatai alapján áttekintjük a közoktatásban elért nyelvtudás szintjét, a nyelvtanulás hatékonyságát és eredményességét befolyásoló tényezőket, amelyek közé tartozik a nyelvválasztás, a nyelvtanulási motiváció, a diákok céljai, a nyelvtanulással töltött évek száma, a heti óraszámok, a csoportlétszám, illetve a nyelvoktatás minősége. Ezenkívül külön kitérünk a nyelvi előkészítő évfolyamok eredményességét bemutató kutatásokra.

## A nyelvtudás hazai és nemzetközi felmérései

### *A lakosság nyelvtudásának alakulása*

A lakosság nyelvtudásáról a kilencvenes évek közepétől két hazai, önbevalláson alapuló kérdőíves vizsgálatból ismertek adatok: (1) *Terestyéni* (2000) reprezentatív mintán végzett felméréséből és (2) a népszámlálások adataiból. Ezenkívül pedig a lakosság nyelvtudásának alakulásáról két európai felmérés, a 2001-es és 2005-ös Eurobarometer-vizsgálatok eredményei alapján vonhatunk le következtetéseket.

### *A lakosság nyelvtudását felmérő hazai vizsgálatok eredményei*

Egy 1994-ben végzett felmérés szerint a 14 éven felüli megkérdezettek 32%-a vallotta magáról, hogy tud valamilyen nyelven, de nyelvtudása szintjét mindössze 12% tartotta használhatónak. A magasabb iskolai végzettségű, fiatalabb, városi résztvevők között magasabb arányban fordultak elő angolul tudók, míg a kisebb településeken élő, alacsonyabb iskolai végzettségű, idősebb válaszadók között többen tudtak németül.

A lakosság nyelvtudásáról a népszámlálás adataiból is tájékozódhatunk, és a tízévenkénti népszámlálások alapján a nyelvtudás változását is tanulmányozhatjuk. A 2001-es népszámlálás 2002 végén közzétett adatai a következőképpen alakulnak. A lakosság nyelvismeretéről kétféle adathalmaz tartalmaz információt: egyrészt a népesség anyanyelvére és nemzetiségére vonatkozó adatokból (2001. évi népszámlálás 6. *Területi adatok* 6.21 *Összefoglaló adatok* I. kötet, 1.1.9, 2.1.10), másrészt a népesség nyelvismeretének adataiból (ugyanitt, 1.1.11, 2.1.13). Az adatok egységes keretben történő áttekintését jelentősen megnehezíti ez a kettősség. Ugyanis a németnyelv-tudásra vonatkozó számok kizárólag az anyanyelv és nemzetiségi nyelv táblázataiban találhatóak a többi kisebbségi nyelvvel együtt (pl. bolgár, cigány, szlovák), míg a közoktatásban leggyakrabban tanított egyéb idegen nyelvek (pl. angol, francia, latin) másutt szerepelnek.

A közoktatásban tanított idegen nyelvek szempontjából a leglényegesebb trendek a következőképpen foglalhatók össze: A német nyelvet 1990-ben a népesség 0,36%-a, 2001-ben 0,33%-a vallotta anyanyelvének. Nemzetiségi nyelveként 1990-ben a népesség 0,3%-a jelölte meg, míg 2001-ben ennek több mint a duplája: 0,66%. Ennek a látványos emelkedésnek a hátterében valószínűleg a kisebbségi önkormányzati támogatások állnak. Számos isko-



lában tanítanak emelt óraszámban németet nemzetiségi nyelvként, de a diákok nemzetiségi hovatartozását nem vizsgálják. Ezért joggal feltételezhető, hogy a lakosok motiváltabbak voltak magukat a német nemzetiségi kisebbséghez tartozónak vallani 2001-ben, mint egy évtizeddel előbb.

### *A hazai adatok egybevetése az Európai Unió (EU) felnőtt lakosságának adataival*

A hazai lakosság nyelvtudásával és nyelvtanulásával kapcsolatos eredményeket érdemes összehasonlítani az európai adatokkal, hogy feltárjuk, mennyiben hasonlóak a tendenciák és a problémák, hol találhatók lényeges eltérések. Ehhez a 2001-es és 2005-ös Eurobarometer-felmérések eredményeit ismertetjük, majd a trendeket mutatjuk be. A 15 tagországra kiterjedő 2001-es európai felmérés (*Eurobarometer 54 Special*, 2001) áttekinti az EU lakosságának nyelvismeretét, a nyelvek hasznosságáról alkotott véleményét, a nyelvtanulás módjait, a nyelvtanulás okait és általában a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdöket és motívumokat. A felmérésben 16 078 fős reprezentatív mintát kérdeztek meg, tagállamonként közel 1000, 15 év feletti lakost. A hazai vizsgálatokhoz hasonlóan itt is önbevalláson alapulnak az adatok. Amint az várható, országonként lényeges eltérések mutatkoznak. Az EU-ban az anyanyelvükön kívül a legtöbben angolul (41%), franciául (19%), németül (7%) és olaszul (3%) tudtak, de a megkérdezettek 47%-a kizárólag az anyanyelvén beszélt. Az egyes országok között lényeges különbségeket találunk: a svédek 81%-a, a dánok 78%-a állította, hogy tud angolul, szemben az olaszok 39 és a spanyolok 36 százalékával. Az európaiak 74%-a nem beszélt második idegen nyelven, holott az Európa Tanács javaslata két idegen nyelvről szól.

Összesítve, az európaiak közel fele állította magáról, hogy tud valamilyen nyelven az anyanyelvén kívül. Ez az arány lényegesen magasabb, mint bármelyik hazai vizsgálat eredménye. Az ismert nyelvek sorrendjében szembetűnő az eltérés: az európaiak között jóval magasabb volt az angolul tudók aránya, mint idehaza, második helyen a francia szerepelt, szemben a magyarok elenyésző arányú franciatudásával, míg a német a harmadik helyet foglalta el, lemaradva az angoltól és a franciától, szemben a hazai első helyezésével.

A 2005-ös Eurobarometer-felmérés kiindulási pontja a többnyelvűség. Az európai államok közül számos (pl. Luxemburg, Litvánia) országban megvalósultak a nyelvi és kulturális sokszínűségekre vonatkozó európai alap-

elvek, míg más országokban (pl. Portugáliában, Magyarországon) majdnem a teljes lakosság sajátjának vallja az állam nyelvét (*Eurobarometer Summary*, 2006, 3. o.), és jóval alacsonyabb arányú a többnyelvűség az európai átlagnál. Mindezek az eredmények történelmi, politikai és számos egyéb okkal magyarázhatóak.

A többnyelvűség eléréséhez három alapelvet fogalmaznak meg (*Conclusions of the Barcelona European Council*, 2002): (1) a nyelvtanulás élet-hosszig tartó folyamat, amely (2) igen korai életkorban kezdődik, és (3) a megvalósításához célszerű a tartalom alapú nyelvoktatásból adódó lehetőségek kiaknázása (*A new framework strategy for multilingualism*, 2005). Mindhárom kérdéskör önmagában is kihívást jelent mind Európában, mind idehaza. Míg az EU-tagállamok polgárainak 56%-a képes anyanyelvén kívül legalább egy, 28% kettő és 11% három idegen nyelven társalogni, addig a magyarokra vonatkozó adatsor: 42%, 27% és 20%. Egyetlen nyelven sem tud az EU-polgárok 44%-a, a magyar állampolgárok 58%-a (*Eurobarometer Summary*, 2006, 9. o.).

Az EU-ban 2005-ben a leggyakrabban használt nyelv az angol, a népesség 51%-a használja, közülük 13% első, 38% második vagy idegen nyelvként. Ez az arány azonos a németet, franciát, olaszt és spanyolt beszélők együttes arányával (*Eurobarometer Summary*, 2006, 3. o.).

Magyarországon a 2005-ös európai Eurobarometer-felmérésben a megkérdezettek 85%-a szerint angolul, 73%-a szerint németül kellene tanulnia az iskolásoknak. Ez az arány angolból az EU-tagállamok középmezőnyében, németből első helyen áll, ami történelmi, gazdasági, földrajzi okokra vezethető vissza. A francia, spanyol, olasz és orosz nyelvre jutó szavazatok aránya (4, 3, 2 és 2%) messze elmarad a többi országra jellemző népszerűségi adatoktól (*Eurobarometer Summary*, 2006, 10. o.). Ezek a számok azt jelzik, hogy Magyarországon jelenleg a nyelvválasztás kérdése mint az angol és/vagy német fogalmazódik meg, és a hazai hagyományoktól eltérően, ahol a német nyelv szerepelt az első helyen, a kilencvenes évek elejétől napjainkra a nemzetközi trendnek megfelelően, az angol nyelv lényegesen népszerűbb.

## **A magyar diákok nyelvtudása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban**

A középiskolás korúak angolnyelv-tudását vizsgálta néhány összehasonlító kutatás a hetvenes években (*Kádárné*, 1979). A magyar középiskolás diákok tudásában a lemaradás mértéke legalább 40–50%-os volt (*Dörnyei*, 1991, 1992). Egy későbbi összehasonlító vizsgálatsorozat keretében került sor az 1993–94-es tanév során holland és magyar diákok angol nyelvi teljesítményeinek összevetésére standardizált feladatokon (*Nagy és Krolopp*, 1997; *Noijons és Nagy*, 1995). Az érettségi előtt álló 18 éves magyar diákok angol nyelvi teljesítménye hallott és olvasott szöveg értését mérő feladatokon messze elmaradt holland kortársaikétól.

Horvát és magyar nyelvtanulók angolnyelv-tudását vizsgálta nyolcadik osztályban *Mihaljević Djigunović, Nikolov és Ottó* (2005). Az eredmények azt mutatják, hogy a horvát tanulók minden készségben jobbnak bizonyultak magyar társaiknál, s így természetesen összpontszámaik is magasabbak. Az angol szövegértésnél – olvasott és hallott szöveg esetében egyaránt – a horvát diákok eredményei szignifikánsan jobbak voltak, mint a magyar tanulókéi. A magyar diákok csoportjainak teljesítménye között sokkal nagyobb volt a különbség, mint Horvátországban, míg a csoporton belüli különbségek hasonlóak voltak a két országban. Az anyanyelv és az idegen nyelv fejlettsége közti összefüggést vizsgálva az adatok alátámasztották az interdependencia-hipotézist mindkét nyelv esetében. A nyelvtanulás sikerességének szempontjából kulcsfontosságúnak tartott tényezők (korai kezdés, magas heti óraszám, alacsony csoportlétszám) valóban számítottak, de önmagukban nem garantálták a sikert. Ezek a tényezők jóval kedvezőbbek voltak a hazai diákok esetében, mégsem értek el jobb eredményt horvát társaiknál. Ennek oka, hogy a vizsgált változók és kölcsönhatásuk sok más egyéb változóval közösen határozta meg az oktatás minőségét, és fontos szerepet játszik az idegen nyelvvel való minél közvetlenebb és gyakoribb kapcsolat a nyelvórán és azon kívül.

### **A legkiválóbb diákok nyelvtudása**

A legkiválóbbak angolnyelv-tudásáról készült elemzések az Országos Általános Iskolai Tanulmányi Versenyeken (OÁTV) (*Nikolov, Szabó és Kovács*, 1996; *Szabó és Nikolov*, 1996) nyújtott nyelvi teljesítményeket dokumentálják.



Ezekből az elemzésekből egyértelműen megállapítható, hogy a hetedik és nyolcadik osztályosok közül az országban legjobban teljesítő diákok kiváló nyelvtudásról adnak számot mind a négy nyelvi alapkészség területén, hasonlóan az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken (OKTV) évek óta tapasztaltakhoz. Évről évre a döntőbe jutott legjobb 11. és 12. évfolyamos diákok alig néhány hibával oldják meg a C1 szintű feladatokat, és az anyanyelvű beszélők szintjéhez igen közeli nyelvi teljesítményt nyújtanak. A közelmúltban a 9. és 10. évfolyamos diákok angol nyelvi versenyén hasonló eredmények születtek.

Az angol szakos egyetemisták közül jó páran szintén kimagaslóan teljesítenek a szintjüknek megfelelő nehéz feladatokon (*Horváth*, 2001). Egyéb publikált elemzés más idegen nyelvekből nem ismert, de valószínűsíthető, hogy vannak olyan diákok, akik kimagasló szinten megtanulnak idegen nyelveket, de ők nem az átlagot képviselik, hanem a populációnak csak egy töredékét.

Az is közzismert, de összevethető mérési adatokkal nem dokumentált, hogy a két tanítási nyelvű, valamint a nemzetiségi középiskolákban érettségiző diákok magas szintű, használható nyelvtudásra tesznek szert iskolai tanulmányaik során (*Imre*, 1999). Annak ellenére, hogy ezekben az intézményekben az érettségi vizsgákon elért osztályzatot automatikusan az államilag elismert nyelvvizsgákkal azonosként ismerik el, semmiféle adat nem található a szakirodalomban arra vonatkozóan, hogy milyen kritériumok alapján alakult ki és folytatódik ez a gyakorlat. A felvételi vizsgákon szerezhető pluszpontokból hasonló trend bontakozik ki. A legnépszerűbb szakokra számos diák két emelt szintű nyelvi érettségivel behozhatatlan előnyt szerez, míg mások a diplomájukat éveken át nem kapják kezükbe, mert a nyelvvizsga-követelményeknek nem tettek eleget.

### ***Az általános iskolában elért nyelvtudás vizsgálata***

Ebben a részben először az általános iskolások dokumentált idegen nyelvi tudásáról adunk áttekintést. Két vizsgálat pécsi általános iskolások nyelvtudásának szintjét mérte fel a fenntartó megrendelésére. Az első felmérésben 1997 őszén (*Bors, Nikolov, Pércsich és Szabó*, 1999) minden nyolcadikos nyelvtanuló kitöltötte a feladatlapokat, amennyiben két nyelvet tanult, mindkettőből. A beszédértés, olvasás és az íráskészség mérésére került sor angolból, franciából, horvátból, németből és olaszból, kommunikatív feladatsorok segítségével, melyekben a hangsúly a nyelvi jelentésen volt. A közel ezer diák teljesítménye

széles skálán helyezkedett el, sokan teljesítettek kiválóan, mások egyes feladatokhoz hozzá sem láttak, megint mások feladatonként is igen eltérő teljesítményt nyújtottak. Leggyengébben az írásfeladatok sikerültek minden vizsgált nyelvből. A heti óraszámok nagysága és a diákok teljesítménye között nem mutatkozott egyértelmű kapcsolat: a heti 2-3 órában tanulók közül jó néhányan magasabb pontot értek el a heti 5-6 órában tanulóknál. Az ilyen kiváló eredményt elérő diákok a nyelvet második idegen nyelvként tanulták. Egy másik lényeges összefüggést is feltárt a vizsgálat: nem volt eldönthető, hogy a nyolcadikosok szüleinek szociokulturális háttere vagy a heti óraszám a nyolcadikos nyelvtanulók sikerének legjobb megjósolója, mivel a kettő szorosan összefüggött. Valószínű, hogy a kedvezőbb családi háttérű diákok szülei mindent elkövetnek azért, hogy gyermekük a magasabb óraszámú nyelvi csoportokba járjon.

Hasonló következtetést vont le egy 2000 tavaszán nyolc pécsi általános iskolára kiterjedő angol nyelvi vizsgálat (*Bors, Lugossy és Nikolov, 2001*), amelyben az adatgyűjtés a három nyelvi alapkészség (olvasott és hallott szöveg értése, írás) mérése mellett osztálytermi megfigyelésekkel, tanári interjúkkal és kérdőívekkel, valamint tanulói kérdőívekkel is kiegészült. Ebben a vizsgálatban az összesen bevont 485 hatodikos és nyolcadikos diák rendkívül eltérő teljesítményeket ért el (5.1. táblázat).

5.1. táblázat. Hét pécsi általános iskola tanulóinak létszáma, heti óraszámok szerinti megoszlása (pontszám és teljesítményszázalék) (Forrás: Bors, Lugossy és Nikolov, 2001, 76. o.)

6. osztály		Olvasás		Beszédértés		Írás		Összes	
	tanulók száma	átlag	%	átlag	%	átlag	%	átlag	%
heti 2 óra	42	19,80	43,04	5,25	75,00	3,42	42,86	9,49	53,63
heti 3 óra	32	25,17	54,73	4,72	67,53	4,48	55,88	11,46	59,38
heti 4 óra	12	24,71	53,72	5,70	81,00	4,50	56,77	11,64	63,83
heti 5 óra	187	37,14	80,74	6,39	91,27	6,42	80,30	16,65	84,10
összesen	273	32,10	69,90	5,99	85,60	5,66	70,70	14,58	75,40
8. osztály		Olvasás		Beszédértés		Írás		Összes	
	tanulók száma	átlag	%	átlag	%	átlag	%	átlag	%
heti 2 óra	27	17,90	39,00	5,09	67,09	2,00	8,21	8,33	38,10
heti 3 óra	25	24,72	53,74	4,58	61,00	7,48	23,37	12,26	46,04
heti 4 óra	41	30,92	67,23	5,10	69,00	12,40	39,00	16,14	58,41
heti 5 óra	119	38,6	84,07	6,30	84,44	23,64	73,88	22,87	80,80
összesen	212	32,5	72,80	5,66	76,55	16,65	53,30	18,29	67,55



Egyértelműen bebizonyosodott, hogy néhány hagyományosan színvonalas intézmény diákjai folyamatosan kiváló eredményeket képesek felmutatni. A recept viszonylag egyszerű: az iskolák a legtehetségesebb diákokat igen korán (második osztály után) tanulmányi eredményeik alapján szelektálják, őket intenzív nyelvi programban fejlesztik, míg a kevésbé ígéretes gyerekeket a minimális heti óraszámban (2-3) tanítják a továbbiakban.

Egy budapesti projektben az anyanyelv, matematika, fizika, biológia, kémia, számítástechnika, angol és német területén mérték fel a tantárgyi teljesítményeket a Fővárosi Pedagógiai Intézet (FPI) és a Holland Nemzeti Értékelési Központ (CITO) együttműködésének keretében nyolcadik osztályokban. A projekt megtervezésekor azt feltételezték, hogy a *Nemzeti alaptanterv* (NAT) 1995-ös bevezetését követően a 2000. évi felmérés idejére a nyolcadikosok már két éve a NAT alapján tanulják az idegen nyelveket, így az 1999-es évhez képest a tantervi követelményeknek megfelelő változásokat vártak. Kizárólag az írásfeladatokon javultak a teljesítmények az első évhez képest (*Sturmann*, 2001; *Várnai*, 2000, 2001), ami nagy valószínűséggel a feladattípus gyakorlásának volt köszönhető, de mindkét évben rendkívül gyengén sikerült a levélírás. Ugyanebben a projektben anyanyelvből, szintén levélírási feladatokon, az átlagteljesítmény 1999-ben 58%, 2000-ben 54,5% volt (*Hegedűs*, 2001, 23. o.): ugyanazoknak a diákoknak az anyanyelvi teljesítménye csökkent. Valószínű, hogy a tesztek jóságmutatóival volt gond: nem hasonlíthatók össze az eredmények. A tanulói háttérrel szóló elemzésben megadott százalékok (*Kiss*, 2001b) megközelítik a magyar nyelven elérteket. Az anyanyelvinél jobb vagy ezt megközelítő teljesítmény az idegen nyelvi írás és olvasott szöveg értését mérő feladatokon aligha képzelhető el nyolcadik osztályban.

### ***A középiskolában elért és elvárható nyelvtudás vizsgálata***

#### *A középiskolások nyelvtudásának hazai felmérése*

A fővárosban végeztek átfogó vizsgálatot 2000 októberében nyolc tantárgyból, köztük angolból és németből „normál” és „emelt” szinten önként jelentkező 9. évfolyamos osztályokban, egy nagyobb felmérés keretében (*Kiss*, 2001a). Az összefoglalóban megállapítják, hogy mindkét szinten az angol nyelv tanítása tűnik sikeresebbnek (6. o.), de a nyelvekre lebontott tanulmányokból nem derül ki, mennyiben voltak összehasonlíthatóak a feladatok

(Lindner, 2001; Nagyné, 2001; Tagányiné, 2001a, 2001b). A feladatok jellemzéséből látható, hogy a mérni kívánt konstruktum nem volt egyértelműen meghatározva, a súlyozásról nem közöltek adatot, és az egyes feladatok nem feleltethetők meg a megadott készségeknek. Mindkét nyelvből túlzott hangsúlyt kapott a nyelvtan, a fordítás és a háttértudás. A leggyengébben az írásfeladatok sikerültek mindkét nyelvből.

Egy Csongrád megyei felmérésben 7. és 11. évfolyamos diákok vettek részt több tantárgyból, gimnáziumból és szakközépiskolából, az iskolai műveltség felmérésének keretében (Bukta és Nikolov, 2002; Csapó, 2002). A leglényegesebb eltérés a többi idegen nyelvi felméréshez képest, hogy az angol nyelvi teljesítmények az iskolai műveltség részeként egy átfogó, a humán tárgyak mellett a diákok képességeit és az iskolai kontextust is feltáró kutatás integrált része, melyben lehetőség nyílt a nyelvtudást meghatározó számos tényező elemzésére (Csapó, 2002). A kutatás célja két angol feladatsoron nyújtott teljesítmény összehasonlítása volt: az egyik az iskolai tudást lefedő feladatokat tartalmazott, a másik pedig egy kommunikatív feladatsort (Bukta, 2001). A hagyományos feladatsorok lényegesen jobban sikerültek mindhárom tanulócsoportban, mint a kommunikatív feladatok. Valószínűleg azért, mert nagyobb hangsúlyt fektetnek az angoltanárok a nyelvtan és a szavak gyakorlására, mint a nyelvhasználatra. A gimnáziumba járó tanulók tudásszintje lényegesen magasabb volt, mint a más iskolatípusba járó kortársaiké, és a 7.-esek és a 11.-es szakközépiskolás diákok teljesítménye hasonló volt.

A szakközépiskolákban megszerezhető németnyelv-tudásról 2000-ben végeztek kérdőíves felmérést (Einhorn, 2000b, 2001a, 2001b). Azt vizsgálták, mennyire egységes a különböző típusú középiskolákból kikerülők nyelvtudásának szintje, illetve mikor és milyen mélységben jelenjenek meg a szakmai tartalmak az idegen nyelvek oktatásában. A némettanítás helyzetéről 135 szakközépiskolában kérdezték a szaktanárokat és a nyelvtanárokat. Az egyik kérdésben a nyelvtanároknak azt kellett eldönteniük, hogy milyen szintet tudnak elérni a nyelvtanulóikkal. A némettanárok a B1-es szintet csak a jó tanítványaik felével tudják elérni, a közepes tanítványaik alig harmadával, a gyengébbek számára ez a nyelvtudási szint alig elérhető.

Major (2000) 1998-ban 508 cég körében végzett felmérést azzal a céllal, hogy feltárja a munkaadók igényeit az iskolai nyelvoktatás, illetve a közoktatási vizsgák eredményessége szempontjából. Az adatokból kiderült, hogy magas az olyan cégek aránya, ahol minden középiskolai végzettséghez kö-

tött munkakörben szükség van nyelvtudásra. A vizsgált cégek kb. felénél (226) a nyelvigényes munkakörökben megfelelő volt a nyelvtudás, a többinél nem. Az új, középiskolát végzett munkavállalók körében a leggyakoribb hiányosság a beszédértés és a beszédkézség alacsony szintje volt. Az elvárt nyelvhasználatról kiderült, hogy a munkahelyi elvárások és az iskolai követelmények nem felelnek meg egymásnak.

A szakiskolai idegennyelv-oktatás helyzetelemzését *Majorosné* (2003) tette közzé, de nem mérte a nyelvtudást. A 25 szakiskola részvételével készült felmérésben a nyelvi csoportok átlagos létszáma 10–22 fő között szóródott, amelyekben különböző képességű, alacsony tudásszintű, motiválatlan, sokszor szerény anyagi feltételek közt élő családok gyermekei tanultak. A nehéz anyagi körülmények a tankönyvválasztásnál okoztak gondot a tanároknak. Hetente átlagosan 3–4 órában tanultak idegen nyelvet, de néhol csak heti 2 nyelvórán. Egy másik kutatásból kiderült, hogy a szakiskolákban elért nyelvtudás szintje igen alacsony: az OKÉV 2003-as felmérésében országos reprezentatív mintán a szakiskolások teljesítménye (*Nikolov és Józsa*, 2003) a 10. évfolyamon angol és német nyelvből rendre elmaradt a szakközépiskolás és gimnazista kortársaikétól.

### *Középiskolások nyelvtudása az érettségi vizsgareformhoz kapcsolódó felmérésekben*

Angol nyelvből 1997-től kezdődően készültek vizsgaleírások és feladatok, melyek egy része 1999-ben kipróbálásra került. Az angol feladatok előkészítésének és kipróbálásának folyamatáról, adatairól és eredményeiről átfogó, elemző publikációk jelentek meg angol (*Alderson, Nagy és Öveges*, 2000) és magyar nyelven (*Alderson*, 2000; *Nikolov, Pércsich és Szabó*, 2000). A kipróbálásban 15 feladatíró által elkészített és kipróbálásra alkalmasnak ítélt nyolc írásfeladatot négy füzetben, összesen 90 percben, míg a tizenegy olvasás- és öt nyelvhasználati feladatot hat füzetbe rendezve oldották meg a diákok. Szóbeli vizsgán tíz feladatot próbáltak ki különböző kombinációkban: magyar és angol nyelvű utasításokkal, párban és vizsgáztató tanárral, anyanyelvű és nem anyanyelvű vizsgáztatók részvételével. A szóbeli vizsgákat videóra rögzítették, és a tapasztalatokról a vizsgázókat és a vizsgáztatókat egyaránt megkérdezték (*Alderson és Öveges*, 2000; *Csépes, Sulyok és Öveges*, 2000). A feladatokat központilag értékelték javítókulcs, illetve a szubjektíven értékelhető beszéd és írásfeladatok esetében standardizált szempontsorok segítségével. A projekt érdekessége, hogy a vizsga-



leírások kidolgozása, a feladatok megírása, előzetes kipróbálása, értékelése, maga a lebonyolítás és a végső értékelés mind egy közel 50 főből álló csapat munkájából állt, mely a British Council szakmai és anyagi támogatásával az OKI ÉK, valamint az OKSZI munkatársainak közreműködésével valósult meg (Nagy, 2000). Az adatok bevitele és statisztikai elemzése szintén központilag történt (Pércsich, 2000). A 260 írásfeladatot kiképzett értékelő szakemberek pontozták. Az értékelők közötti korrelációs együtthatók viszonylag magasnak bizonyultak, ebből az értékelés megbízhatóságára következtettek (Alderson, Szabó és Pércsich, 2000).

Fontosak a feladatok működésére és nehézségi szintjeire vonatkozó eredmények (Alderson, Nagy és Öveges, 2000). Az 1999-es vizsgálat célja alapszintű angol feladatok kipróbálása és kalibrálása volt 8212 diák részvételével, de levonhatók óvatos következtetések a résztvevők angol nyelvi tudásszintjéről (Nikolov, Pércsich és Szabó, 2000). A kipróbálásban önként jelentkező iskolák osztályai vettek részt az OKI ÉK szegedi Alapműveltségi Vizsgaközpontjának szervezésében nem reprezentatív mintán. Az olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő kommunikatív feladatokat 8–12. évfolyamos általános iskolai, szakközépiskolai és gimnáziumi tanulók oldották meg (5.2. táblázat).

5.2. táblázat. A három iskolatípus tanulójának eredménye A1–B2 szintű feladatokon (Forrás: Nikolov, Pércsich és Szabó, 2000, 23. o.)

A1	N	Átlag	szórás	min	max
8. o.	511	12,50	7,8	0	32
gimn.	369	16,90	8,3	0	32
szakk.	244	11,25	7,2	0	30

  

B1	N	Átlag	szórás	min	max
8. o.	512	13,0	8,2	0	31
gimn.	376	18,1	7,9	0	31
szakk.	244	13,4	6,3	0	31

  

A2	N	átlag	szórás	min	max
8. o.	472	8,9	6,3	0	29
gimn.	199	10,9	5,1	2	25
szakk.	289	10,6	5,9	1	24

  

B2	N	átlag	szórás	min	max
8. o.	426	10,6	7,9	0	31
gimn.	185	14,3	6,8	2	29
szakk.	276	12,4	7,0	0	30

Az évfolyamokra lebontott átlagok viszonylag alacsonyak voltak, a szórások magasak, a teljesítmények spektruma nullától a maximális pontig terjedt a nyolcadik és a négy középiskolai évfolyamon az alapszintre jellemző nyelvtudást megcélzó feladatokon. Az összesített eredmények varianciaanalízise azt mutatta, hogy a gimnáziumi tanulók teljesítménye szignifikánsan jobb volt a

nyolcadikosokénál és a szakközépiskolásokénál, de a szakközépiskolai évfolyamok nem szerepeltek szignifikánsan jobban a nyolcadikosoknál. Ez az eredmény összhangban van a szegedi 7. és 11. évfolyamosok teljesítményének összehasonlításakor tapasztaltakkal (Bukta, 2001; Bukta és Nikolov, 2002).

A nyelvtanulással töltött évek számában szignifikáns különbség csak az 1-3, 3-4 és 4-6 éves nyelvtanulási háttérű diákok teljesítményében volt, de akik három éve tanultak angolul, jobban teljesítettek azoknál, akik már négy éve, de arra vonatkozóan nem állt rendelkezésre adat, hogy kik tanulták az angolt második idegen nyelvként. A továbbtanulási szándék szoros összefüggésben volt a teljesítménnyel: azok, akik angolból érettségit vagy felvételi vizsgát kívántak tenni, szignifikánsan jobban teljesítettek társaiknál. Nagy valószínűséggel nem a heti óraszám vagy a nyelvtanulással töltött évek száma a legjobb megjósolója a teljesítményeknek, hanem a nyelvtanulás minősége (Nikolov, 1999b; Alderson, 2001).

A német érettségi vizsgareformja az angol nyelvi vizsgafejlesztéssel párhuzamos volt az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontjában (Einhorn, 1998, 2004). Az első nagyobb mérés 1998 decemberében történt: három vizsgarészt próbáltak ki mindkét szinten: az olvasást, írást és a nyelvhelyességet. A próbamérésben 17 középiskolából 221 gimnáziumi és 174 szakközépiskolás, összesen 395 diák vett részt. Nagyon kevés feladat volt használható, a többség nehéznek bizonyult (Einhorn, 2000a). A 2000. évi próbamérésben 36 iskolából 77 tanár vett részt. A feladatokat 1150 tanuló írta meg, összesen 1715 dolgozat eredményeit dolgozták fel az olvasás és a nyelvhelyesség vizsgarészhez készült feladatokban, amelynek elsődleges célja az volt, hogy a feladatokat, illetve a hozzájuk tartozó értékelési útmutató használhatóságát vizsgálják. 2001 őszére készült el a *Részletes érettségi vizsgakövetelmények* dokumentum, amelyről kérdőíves felmérést végeztek, összesen 249 kérdőív adatait dolgozták fel. A válaszadó középiskolai tanárok többsége elfogadhatónak tartotta a középszintű követelményeket, míg az emelt szintű vizsga követelményeit a tanárok fele találta megfelelőnek. Két próbaérettségi előzte meg az éles vizsgákat, amelyeken a legkönnyebbek a beszédértés, legnehezebbek az írásfeladatok voltak (Einhorn, 2003; Einhorn és Major, 2005).

### *Teljesítmények a jelenlegi érettségi vizsgákon*

Az 1996-tól 2005-ig tartó vizsgareform során létrejött érettségi vizsgán standardizálták a követelményeket, a vizsgahelyzetet, törekedtek a vizsga megbízhatóságának biztosítására, de a folyamat számos eleme, például a

feladatok készítése, a vizsga lebonyolítása, értékelése kevés minőségbiztosítási elemet tartalmaz.

Az idegen nyelvi érettségi első két évében, 2005-ben és 2006-ban elért eredményeket összevetve megállapítható, hogy az angol és a német eredmények mindkét évben hasonlóak voltak (*Einhorn*, 2007): középszinten 2005-ben és 2006-ban átlagos teljesítettségű volt a vizsga (angol: 52–54%, német: 56%), az emelt szintű (angol: 63–64%, német: 70%) vizsga könnyűnek bizonyult. Ennek oka az, hogy az emelt szintű vizsgára csak azok jelentkeztek mindkét évben, akiknek erre a továbbtanulásuk miatt szükségük volt. A többi diák nyelvvizsgával váltotta ki az érettségit. A 2006-ban emelt szinten vizsgázók aránya hasonló a 2005-ös adatokhoz, mert feltehetően 2005-ben sokan tettek előrehozott vizsgát idegen nyelvből. A jövőben vizsgálni kell az idegen nyelvi érettségi vizsgák eredményeit, hogy az érettségizők reális tudásszintjéhez igazíthassák a vizsgát (*Einhorn*, 2007). További kutatás szükséges arról, hogy a különböző idegen nyelvekből elért teljesítmények, valamint az egyes tanévekben mért adatok hogyan hasonlíthatók össze. Nem publikus, hogy a feladatsorok megfeleltetése hogyan történik, és az akkreditációs követelmények nem vonatkoznak az érettségikre.

#### *A középiskolások teljesítménye az államilag elismert nyelvvizsgákon*

A nyelvvizsgákon a kilencvenes évek során jelentősen megnőtt a középiskolás vizsgázók száma, mivel a nyelvi érettségi és a nyelvórak látogatása alól felmentést kaptak a nyelvvizsgázott diákok 2005-ig, és a felvételi vizsgákon pluszpontot kaphatnak a közép- és felsőfokú C típusú nyelvvizsgával rendelkező jelentkezők. Annak ellenére, hogy a középiskolások jelentős része élt ezzel a lehetőséggel, nem ismert, hogy ez hány diákot érint, melyek a sikeres és kevésbé sikeres vizsgafeladatok, milyen nyelvből kísérelnek meg nyelvvizsgát tenni, és főleg, hogy milyen eredménnyel. A nyelvvizsgát tett diákok arányát jelzi, hogy a gimnáziumokban érettségiző felvételizők 87%-a, a vegyes iskolákban érettségiző felvételizők 44%-a, míg a szakközépiskolában érettségiző felvételizők 25%-a rendelkezett az 1998/1999-es tanévben nyelvvizsgával (*Vágó*, 2001, 69. o.).

Több tanulmány vizsgálta elsősorban angol nyelvből a középiskolások nyelvtudását az államilag elismert nyelvvizsgákon (pl. *Ábrahámné, Bárány, Fekete, Katona, Lukács, Nemes, Szabó és Szálikáné*, 1999; *Fekete*, 2001), de általánosítani az elért szintekre vonatkozóan nem tudunk. Ennek oka, hogy a közoktatásban részt vevő diákoknak nem reprezentatív mintáit vizsgálták.



A legnagyobb létszámú elemzés az angol középfokú nyelvvizsga adataira épül (Fekete, 2001), de ez is az egy tanévben érettségiző kb. 60 000 fő (Andor, 2000, 717. o.) töredékét érinti. A teljes érettségiző populációból nem tudjuk, milyen arányban szerepeltek már nyelvvizsgával rendelkező diákok. 1998-ban a nyelvvizsgára jelentkezőknek 65,8%-át tették ki a középiskolások (Vágó, 2000a, 211. o.), közülük legtöbben angolból (39 461 fő) és németből (30 206 fő) tettek nyelvvizsgát (Halász és Lannert, 2000, 465. o.). Az új vizsgák megjelenése után is jelentős maradt a középiskolások aránya a nyelvvizsgáztatási rendszerben. 2002-ben angolból 36,2%, németből 47,7%, franciából 38,0%, az összes idegen nyelvből 38,0% volt a vizsgázók között a 14–19 évesek aránya (Halász és Lannert, 2003, 483. o.).

Egy általánosítható adatot érdemes kiemelni a nyelvvizsgák eredményességéről. Az 1999/2000. tanévben a felsőoktatás első évfolyamára beiratkozott hallgatóknak 21,3%-a rendelkezett valamilyen szintű C típusú nyelvvizsgával, közülük egy nyelvből középfokúval közel 14%, kettőből 3% (Magyarország Nyelvoktatás-politikai Profilja, 2002, 94. o.). Következésképpen a közoktatásból a felsőoktatásba bekerülők közül minden ötödik diáknak sikerült egy nyelvből valamilyen nyelvvizsgát szereznie, de középfokon csak minden hetedik tudott egy nyelvet.

## Az élő idegen nyelvek tanítása

### A nyelvoktatás helyzetfelmérése

Az Országos Közoktatási Intézetben 2001 és 2003 között az Oktatási Minisztérium megbízásából készült helyzetfelmérés a Kerettanterv bevezetésének időpontjában (2001. 09.), majd azt követően a Kerettanterv hatásáról (Kerber, 2004). Az élő idegen nyelvek oktatásának helyzetfelmérése során az első fázis eredményéről több tanulmány is beszámolt (Petneki, 2002a, 2002b, 2003, 2004). Két szempont alapján mutatjuk be az eredményeket: az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatos problémák és a tanárok módszertani felkészültsége (Petneki, 2007).

*Az idegen nyelvek oktatásának problémái a pedagógusok szerint*

Az általános iskolai és középiskolai kérdőívben megkérdezték a nyelvtanárokat arról, hogy véleményük szerint az idegen nyelv oktatásának mi a há-

rom legsúlyosabb problémája. Az eredmény mindkét iskolatípusban nagyon hasonló. Az első három helyen ugyanazt a problémát jelölték: a kevés időt (31%, 37%), a tanulók érdektelenségét, a motiváció hiányát (14%, 25%), illetve a magas létszámot (12%, 15%). Az általános iskolában megjelenő problémákat az alábbi csoportokba lehet sorolni:

1. Nincsenek meg a szükséges feltételek (idő, terem, taneszköz, anyanyelvi tanár, direkt nyelvi kapcsolat).
2. A tanulók munkája, illetve képességeik nem megfelelőek (érdektelenség, hiányzó szorgalom, heterogén csoportok).
3. A tananyag nem megfelelő (rossz, illetve sok, drága, a válaszadók külön kiemelték a nyelvtant és a szókincset, mint amit nem megfelelően tárgyal egy tankönyv) (Petneki, 2003).

A középiskolai felmérésből az derül ki, hogy az anyanyelvi hiányosságra utaló (14%) megjegyzések mellett a nyelvtanárok 12%-a vélekedik úgy, hogy a tanulók rossz alapokat hoznak az általános iskolából. Ez azért fontos, mert a Kerettanterv elvárásai szerint a középiskolában folytatni kell az első idegen nyelv oktatását. A középiskolai nyelvtanárok többsége nem épít az általános iskolában tanultakra. Így megállapítható, hogy a tantervi kompatibilitás elméletben létezik, de minimális az együttműködés a közoktatás különböző szintjein (Petneki, 2004).

A folytonosság hiányát mutatja két másik kutatás. Egy „sikertelen” felnőtt nyelvtanulók – fele részben munkanélküliek – nyelvtanulási tapasztalatait feltáró retrospektív vizsgálat 183 résztvevőjének több mint a fele a középiskolában kezdőként „folytatta” az 5-8 éven át tanult nyelvet, mivel az intézmények nem indítottak a szintjüknek megfelelő csoportot, 30 további válaszadó egyáltalán nem tanult nyelvet, 51 fő folytatta az általános iskolában tanult nyelvet olyan szinten, ami számára teljesíthető kihívást jelentett. Az egyik résztvevő így foglalta össze nyelvtanulási tapasztalatait: „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova.” (Nikolov és Nagy, 2003.)

Az iskolai nyelvtanítás hatékonyságát lerontó gyakorlat egy frissebb nagymintás vizsgálatban az előzőnél is kritikusabb helyzetet tár fel. A 2003–2004-es tanévben az összes 9. évfolyamos diák kérdőíves megkérdezésével végzett kutatásból rendkívül aggasztó kép bontakozik ki a közoktatásban a nyelvtanulás területén tapasztalható problémákról, amelyek alig ismertek a szakmai és szélesebb közvélemény előtt. A felmérés eredménye szerint a 9. évfolyamon tanuló diákok közel „kétharmada nulláról vagy alapszintről kezd, illetve újrakezdi az első idegen nyelv tanulását” (Vágó,



2007, 155. o.) azok után, hogy a kötelező 4. évfolyamos kezdés ellenére, a diákok többsége már az 1–3. évfolyamon is tanul egy idegen nyelvet! Más-  
képpen fogalmazva: az általános iskolában 5-8 év során megszerzett nyelv-  
tudásra a középiskolák többsége nem épít.

A nyelvtanárok véleményét a szakképző intézményekben is felmérték egy  
átfogó vizsgálatban 2008 tavaszán (Nikolov, Ottó és Öveges, 2008). A repre-  
zentatív mintában 67 iskola nyelvtanárai adtak választ egy kérdőívben feltett  
kérdésekre. Diákjaik képességeit, általános iskolából hozott nyelvtudását  
igen alacsony szintűnek tartották, és nyelvtanulási motivációjuk alacsony  
szintje akadályozta napi munkájukat. A tanulók érdektelenségét jelölték meg  
nyelvtanári munkájuk legfőbb problémájaként. A megkérdezett tanárok meg-  
győződése, hogy a szaknyelv tanulásának előfeltétele a jó nyelvi szint, és nem  
tartották jó ötletnek ennek bevezetését saját csoportjaikban.

### *A nyelvtanárok módszertani felkészültsége*

A 2001-től 2003-ig tartó felmérés (Petneki, 2007) vizsgálta, hogyan dolgoz-  
nak a nyelvtanárok és tanulók a nyelvórán: meg kellett adniuk, hogy külön-  
böző tanulásszervezési formákat milyen gyakran alkalmaztak a két iskolatí-  
pusban egytől ötig terjedő skálán. A leggyakrabban a tanári magyarázatot  
alkalmazták, ezt követte a pármunka, az önálló tanulói munka és a frontális  
osztálymunka. A csoportmunka és a differenciálás a középmezőnyben he-  
lyezkedett el. A nyelvtanárok 16-féle nyelvi tevékenységformáról jelölték,  
hogy milyen gyakran alkalmazzák ezeket (minden órán / rendszeresen, he-  
tente, havonta, ritkán, soha). Az élen a szókincs-, illetve nyelvtani gyakorla-  
tok álltak minden évfolyamon. A szövegek hangos felolvasása az általános  
iskolában volt gyakori, majd fokozatosan csökkent: a 12. évfolyamban rit-  
kábban alkalmazták. A fordítás tipikus az általános iskolai évfolyamokon és  
gyakorisága emelkedett a középiskolában. Mindkét receptív készség fej-  
lesztése az évek folyamán egyre többször fordult elő, de a hallott szöveg ér-  
tésének gyakorlása az utolsó (12.) évfolyamon visszaesett.

A fenti kérdőíves felmérésből hasonló tendenciákra következtethetünk,  
mint Nikolov (2003) tanulmányából, amelyben a válaszadók a diákok vol-  
tak: a nyelvtanárok tudják, milyen képességeket kellene a diákoknak elsajá-  
títaniuk, ezek fejlesztéséhez milyen tanulásszervezési formák és feladattí-  
pusok szükségesek, de ezeket ritkán alkalmazzák. Összegezve, a tanárok  
válaszaira építő vizsgálat adatai egybecsengenek a diákoktól gyűjtött ada-  
tokkal (Nikolov, 2003).

### ***Az idegennyelv-oktatás eredményessége***

A közoktatásban elért nyelvtudás szintjét, a nyelvtanulás hatékonyságát és eredményességét befolyásoló tényezőket számos nagymintás felmérés vizsgálta. Az első ilyen nagyobb vizsgálatra 2000 tavaszán került sor (*Csapó*, 2001, 2003b; *Csapó és Nikolov*, 2001, 2002, 2003c; *Nikolov és Csapó*, 2002). Ebben a felmérésben országos reprezentatív mintán vizsgálták a nyelvtanulást és nyelvtudást 6., 8., 10. és 12. osztályban. Az adatfelvétel az idegen nyelvi teljesítményen túl sokféle tényezőre kitért, például vizsgálták a tanulók általános gondolkodási képességeit, családi háttérét, a nyelvtanulással kapcsolatos motivációit, attitűdjeit és énképét is. Az adatok lehetővé teszik a nyelvtudás különböző összefüggéseinek feltérképezését, a nyelvválasztást és az idegen nyelvi készségek fejlődését befolyásoló tényezők elemzését.

A második, szintén nagymintás kutatást 2003-ban indították (*Józsa és Nikolov*, 2005; *Nikolov és Józsa*, 2003, 2006). A kutatás célja annak vizsgálata, hogy az angolt és németet mint idegen nyelvet tanuló diákok nyelvi készségeinek milyen a fejlettségi szintje 12 éves (hatodik osztályos) és 16 éves (tizedik osztályos) korban. Az iskolával, nyelvtanulással kapcsolatos változók és az angol, valamint német nyelvi teljesítmény közötti kapcsolatot is vizsgálták.

A harmadik kutatás a nyelvi előkészítő évfolyamos (NYEK) képzéssel kapcsolatos felmérés. A NYEK a 2004/2005. tanévben került bevezetésre elsősorban az esélyegyenlőség javítására. A 2004/2005-ös tanév őszén és tavaszán végzett felmérés (*Nikolov és Ottó*, 2005a, 2005b, 2006) 64 iskolából álló reprezentatív mintán a diákok általános iskolában szerzett nyelvtanulási tapasztalatait, motivációját, nyelvtanulási képességeit, a NYEK évfolyam választásának okát és a hozott nyelvtudást vizsgálta. A tavaszi felmérés a NYEK évfolyamon folyó nyelvi képzés eredményét, a diákok egyéni különbségeiből fakadó hatásokat, az oktatás szervezési kérdéseiből adódó eltéréseket mérte fel közel kétezer diák részvételével a kutatás két fázisában. A második tanévben (2005/2006) a kutatás kvalitatív eljárásokkal folytatódott (*Nikolov és Öveges*, 2006). Mivel e három kutatás eredményei összehasonlíthatók, ezeket egymással összevetve mutatjuk be, illetve kitérünk kisebb mintás kutatások eredményére is, amelyek a nyelvérzék (*Ottó*, 2003; *Kiss és Nikolov*, 2005), a nyelvválasztást (*Vágó*, 2007), a nyelvtanulási orientációt és motivációt (pl. *Dörnyei*, *Csizer és Németh*, 2006; *Nikolov*, 2003a) vizsgálták.

Kiindulásként megállapítható, hogy a közoktatásban a 6., 8., 10., 12. évfolyamokon a diákok idegen nyelvi teljesítménye angol és német nyelvből igen széles skálán mozog (Csapó, 2001; Nikolov és Józsa, 2003). Egyes nyelvi csoportokban rendkívül alacsonyak az átlagok, míg másutt szinte hibátlanul megoldják a feladatsorokat mind a négy alapkészségből. A diákok teljesítményei az intézmények típusai szerint szignifikánsan eltérőek: az általános iskolások között a kisgimnazisták rendre jobbak a többi hatodikosnál, a középiskolában a szakiskolások átlagai messze elmaradnak a szakközépiskolásokéitól, akik szintén mélyen alatta teljesítenek a gimnazista csoportok átlagánál. A szélsőséget jól mutatja, hogy például a 10. évfolyamos szakiskolások az angol és német írásfeladaton 1,8 és 1,4 százalékot értek el, a szakközepesek átlaga 25,2 és 15,3, a gimnáziumi tanulóké 52,0% és 33,7% volt (Nikolov és Józsa, 2003, 17. o.). A másik lényeges eredmény, hogy a felmérések egybehangzó adatai szerint angoltól rendre jobbak a teljesítmények, mint németből (Csapó, 2001; Józsa és Nikolov, 2003; Nikolov és Ottó, 2006). Ez az eredmény nincs összhangban az érettségi vizsgákon tapasztaltakkal. Ennek magyarázata valószínűleg abban rejlik, hogy az érettségi vizsga feladatai és az itt elemzett feladatsorok nem egyeznek. Feltétlenül szükséges annak vizsgálata, hogy milyen eltérés található a nyelvtudás konstruktuma, valamint a feladattípusok, szövegek és egyéb jellemzők és a teljesítmények között. Mint látni fogjuk, az itt tárgyalt felmérések eredményei számos nyelvi, illetve az egyéni különbségekhez kapcsolódó tényezővel mutatnak összefüggést, míg az érettségi vizsgákról hasonló adatok és elemzés nem elérhető.

### *A nyelvválasztás*

Az elmúlt néhány tanévben az ország általános és középiskolaiban közel azonos arányban tanulták a diákok az angolt és a németet, de a trend az angol nyelv fokozatos térnyerését mutatja (Csapó, 2001, 29. o.; Nikolov, 2003b, 47. o.; Vágó, 2000a, 207. o., 2007). Ez egybeesik a nemzetközi globalizációs folyamatokkal, melyek során az angol vált a nemzetközi kommunikáció világnyelvévé. A három tanév statisztikái azt is mutatják, hogy egyrészt a németül tanulók aránya az általános és középiskolákban csökkenő tendenciát mutat, másrészt a többi idegen nyelv az angol és a német térnyerésének vesztese (5.3. táblázat).

Az áttekintett források adatai néhány egyéb fontos összefüggésre is rámutatnak. Az angol és a német nyelv versenyét lényegesen befolyásolja az



iskolatípus presztízse: a gimnáziumi tanulók magasabb arányban tanulnak angolul, míg az egyéb középiskolákban a németül tanulók aránya a magasabb. Tudvalevő, hogy jelenleg a gimnáziumokban két idegen nyelv tanítása kötelező, így a gimnazisták előnye többszörös, hiszen az angol vagy német mellett egy másik nyelven is tanulhatnak. A nem gimnáziumi osztályokba járó diákok számára a lehetőségek korlátozottabbak.

*5.3. táblázat. Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok aránya százalékban az általános (ÁI) és középiskolákban (KI) három tanévben (Forrás: Vágó, 2000a, 207. o. és Magyarország Nyelvoktatás-politikai Profilja, 2002)*

Nyelv	1992 /1993		1997/1998		1999/2000	
	ÁI	KI	ÁI	KI	ÁI	KI
Angol	32	42,2	43,6	46,6	47,7	48,2
Francia	1,7	7,2	1,2	5,5	1,0	5,1
Latin	0	0	0,9	2,5	0,9	2,0
Német	46,5	36,7	51,7	39,8	49,0	39,6
Olasz	0	0	0,3	2,2	0,2	2,2
Orosz	19,8	13,9	1,2	1,8	0,8	0,9

A nyelvválasztás különös hazai hátterére világít rá a 2000. évben végzett reprezentatív felmérés: a szülők iskolázottsága jelentősen befolyásolja azt, hogy gyermekeik angolul vagy németül tanulnak (Csapó, 2001, 30. o). Minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál gyakoribb, hogy gyermeke angolul tanul, és megfordítva: a legkevésbé iskolázott szülők gyerekei valószínűbb, hogy németes csoportba járnak, vagy nem tanulnak nyelvet. A diákok továbbtanulási esélyeivel is összefügg, hogy angolul vagy németül tanulnak: az angolul tanulók nagyobb valószínűséggel folytatják középiskolában (Csapó, 2001, 30. o). Másképpen fogalmazva, a kedvezőbb szociokulturális családi háttérű gyerekek inkább választhatják azt a nyelvet, amit szeretnének (az angolt), és a jó családi háttérű diákok nagyobb valószínűséggel tanulnak érettségit (továbbtanulási esélyt) adó iskolákban (Andor, 2000, 724. o). Ezt a tendenciát támasztja alá az is, hogy egy felmérés szerint (Imre, 2000) két nyugat-dunántúli megye kivételével mindenütt többen választják az angolt. Minél nagyobb a település és minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál többen tanulják az angolt. A családi környezet fontosságát Kormos és Csizér (2005) vizsgálata is alátámasztja, amelyben 40 interjút készítettek 21 angolul és 19 németül tanuló 8. osztályos általános iskolás diákkal Magyarországon különböző településein.

Az esélyegyenlőség kapcsán lényeges nyelvpolitikai kérdés, hogy az angol kötelező idegen nyelv-e a közoktatás rendszerében. Az Európai Unió 23 tagállamából, ahol nem hivatalos nyelv az angol, tízben kötelező, tízben kötelezően választható, míg háromban, köztük Magyarországon, nincs megkötés (*Key data on teaching languages at school in Europe*, 2005, 36. o). Napjainkban úgy is fogalmazhatunk, hogy indokolt-e egyáltalán nyelvválasztásról beszélni a hazai iskolákban. Az elmúlt évtized kutatásaiban tapasztaltak szerint a jobb érdekérvényesítésű és szociokulturálisan előnyösebb háttérű diákok angolul, míg a leszakadók németül tanulnak, vagy egyáltalán nem tanulnak nyelvet (*Csapó és Nikolov*, 2002; *Nikolov*, 2003a; *Vágó*, 2007).

Ennek a kényszernek a hatása jól érezhető az általános tanulási képességek, illetve a nyelvérzék egyik komponense, az induktív gondolkodás fejlettsége és a nyelvválasztás közötti összefüggés adataiban (*Csapó*, 2003a). A 2000. évi felmérésben mindhárom (6., 8., 10.) évfolyamon szignifikáns különbség volt az angolul tanulók javára a németül tanulókkal szemben (*Csapó*, 2001, 31. o). Az induktív gondolkodás fejlettsége meghatározó az olvasott szöveg értését mérő teszten elért teljesítményekben az angolul tanuló hatodikosok esetében: közel 14% a megmagyarázott variancia, és hasonló a kép a német olvasás esetében is (*Csapó és Nikolov*, 2002). Egy másik kutatás két alföldi kisváros angolul tanuló hatodikosainak nyelvtudása és nyelvérzéke közötti kapcsolatot vizsgálta (*Kiss és Nikolov*, 2005). A nyelvi teljesítmények varianciájának közel 22 százalékát egy új, 12 évesek számára validált nyelvérzékmérő teszten mért teljesítmény magyarázta meg, míg a nyelv tanulásával töltött idő (évek és óraszám) 8,5 százalékot, a diákok motivációja 7,9 százalékot. A nyelvérzék azt jósolja meg, hogy mennyi időre és gyakorlásra van szüksége az egyes nyelvtanulóknak azonos szint eléréséhez. Ezért a gyengébb nyelvérzékű gyerekeket intenzívebben kellene fejleszteni, hogy utolérjék jobb képességű társaikat. Erre az alapelve épül a *Világ – Nyelvprogram* (2003) nyelvi előkészítő évfolyamának modellje, amelyről a továbbiakban részletesen esik szó. Ott arra is választ keresünk, mennyiben éri el a célját a modell.

A nyelvválasztás és esélyegyenlőség kapcsán külön kategóriába tartoznak azok a diákok, akik egyáltalán nem kapcsolódnak be a kötelező idegen nyelv-tanulásba. A legutóbbi adatok szerint (*Vágó*, 2007) a 9. évfolyamos középiskolásoknak 2,4%-a egyáltalán nem, további 3,7%-a a kötelező 5 év helyett mindössze 1-3 évig tanult nyelvet. A kötelező 4-5 évig 40,7%, míg a

kötelezőn túl 6-8 évig 53,1%-nak volt alkalma nyelvet tanulni az általános iskolában. A fenti kategóriákra jellemző, hogy a szakiskolások 7,0 és 7,3%-a tartozik az első kettőbe. A diákok egy részének kirekesztése a nyelvtanulás lehetőségéből jelzi, hogy a közoktatási rendszer nem tud maradéktalanul megfelelni az európai és a hazai oktatáspolitikai követelményeknek.

### *Nyelvtanulási motiváció*

A nyelvtanulási motiváció a nyelvtanulás folyamatának és eredményének egyik meghatározó eleme. Az affektív tényezők hatásának vizsgálata a nyelvtanulásban évtizedek óta népszerű kutatási terület, bár leggyakrabban a nyelvtanulás okait, céljait, a nyelvtanulóknak a célnyelvhez és az azt első nyelvként beszélők közösségéhez kötődő attitűdjeit tanulmányozzák (pl. *Gardner*, 1985), és háttérbe szorul a nyelvtanulás folyamatában betöltött szerepe, valamint az osztálytermi motiváció változása az idő múlásával (*Hardi*, 2004; *Nikolov*, 1995). Két európai felmérés adatai lényeges változásokat mutatnak a nyelvtanulási motiváció alakulásában. A 2001-es és 2005-ös *Eurobarometer* (2006, 6. o.) adatai szerint az európai állampolgárok nyelvtanulási motivációja nem túl erős, és négy év alatt országanként eltérően alakult, többek között a 2004-ben csatlakozott államok miatt. Összességében erősödtek a praktikus, eszközjellegű, konkrét szakmai mobilitással (külföldi munkavállalás, tanulás), a válaszadók saját országában jobb munkalehetőségekkel kapcsolatos okok a nyelvtanulásra, míg csökkent a turizmus szerepe, más emberek és kultúrák megismerése iránti érdeklődés, illetve az intrinszik motiváció szerepe, amely magában a nyelvtanulásban és nyelvtudásban rejlő motívumra utal.

Az iskolás korosztály nyelvtanulási attitűdjét első ízben az 1993/94-es tanévben mérték fel reprezentatív mintán (*Csizér, Dörnyei és Nyilasi*, 1999; *Dörnyei, Nyilasi és Clément*, 1996; *Dörnyei és Clément*, 2001). A kérdőíves vizsgálatban 4765 nyolcadikos diák vett részt 77 iskola 212 osztályából. A vizsgálatot 1999-ben és 2004-ben megismételték (*Csizér, Dörnyei és Németh*, 2001, 2004; *Csizér és Dörnyei*, 2002; *Dörnyei, Csizér és Németh*, 2006). A nyelvválasztással kapcsolatos kérdésre a megkérdezettek mindhárom adatfelvételkor első helyre az angolt helyezték, második helyen a német, majd a francia és olasz, orosz, spanyol, latin, japán, kínai és portugál következtek a rangsorban (5.4. táblázat). Az angol népszerűsége nem változott, ugyanakkor a német nyelv szignifikánsan csökkent. A legnagyobb volumenű és nemzetközi összehasonlításban jelentős longitudinális hazai



motivációvizsgálat eredményei egyértelműen bizonyítják, hogy a hazai nyolcadikosok nyelvtanulási motivációja igen erős, és az angol vezető szerepe az elmúlt 12 évben szignifikánsan erősödött (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006).

5.4. táblázat. A nyelvválasztás 1993 és 2004 között (Forrás: Csizér, Dörnyei és Németh, 2004, 402. o.)

	Eredmények			Átlag			F	Csoportok közti összehasonlítás, szign. különbség
	1993	1999	2004	1993	1999	2004		
Angol	11 352	11 306	11 437	2,38	2,37	2,40	1,025	n.s.
Német	8 466	8 012	7 426	1,78	1,68	1,56	48,962***	{1}>{2}>{3}
Francia	3 921	4 056	3 975	0,82	0,85	0,83	1,092	n.s.
Olasz	2 485	2 613	3 104	0,52	0,55	0,65	30,633***	{1}<{3} {2}<{3}
Orosz	684	451	605	0,14	0,10	0,13	12,836***	{2}<{1} {2}<{3}
Spanyol	369	608	858					

Megjegyzés: A \*\*\*-gal jelölt értékek  $p < 0,001$  szinten szignifikánsak. A csoportok közti összehasonlító oszlopban szereplő számok a kutatás évére utalnak (1 = 1993, 2 = 1999, 3 = 2004). Az „n.s.” a nem szignifikáns különbséget jelenti, a „<” és „>” jelek a szignifikáns növekedést, illetve csökkenést jelentik.

A mai napig keveset tudunk a nyelvtanulási motivációnak az osztálytermi folyamatokban betöltött szerepéről, holott az európai és hazai vizsgálatokból egyértelműen kiderül, hogy a nyelvtudás fejlesztésének legelterjedtebb formája az iskolai nyelvtanulás (*Eurobarometer*, 2006, 10. o). Ezen a területen előrelépést jelent a közelmúlt néhány esettanulmánya (Nikolov, 1995; Nikolov és Nagy, 2003) és nagymintás vizsgálata (Nikolov, 2003a; Nikolov és Józsa, 2006; Nikolov és Ottó, 2005), amelyek rávilágítanak a nyelvtanárok meghatározó szerepére.

#### A diákok nyelvtanulási céljai

A nyelvtanulási tervek és célkitűzések sokat elárulnak az iskolában nyelvet tanulók motivációjáról. A 2003-as angol- és németnyelv-tudást vizsgáló országos felmérésben a 6. és 10. évfolyamosok idegennyelv-tanulási elképzelései (Nikolov és Józsa, 2006) igen hasonlóan alakulnak a 2000. évi felmérésben találtakhoz (Nikolov, 2003a, 66. o). Az angolul tanulók tervei a 6. és 10. évfolyamon egyaránt magasabbra törnek (5.5. táblázat). Mindkét nyelvből és mindkét évfolyamon a meglehetősen kihívást jelentő, de nem elérhetetlen középfokú nyelvvizsga a diákok leggyakoribb deklarált célja (minden

harmadik hatodikos és a tizedikesek közel fele szándékozik letenni). A felsőfokú nyelvvizsgát megcélzó diákok között lényegesen magasabb az angolul tanulók aránya (6.-ban 28, 10.-ben 17%, a németeseké 17 és 10%), míg a legkevesbé vonzó vizsga az érettségi, amelynek aránya a németesek között jóval magasabb (25 és 26%), mint angolul tanulóké (18, 19%). A nyelvszakos képzést kevés diák választja. A negatív végotletet azok jelentik, akik, ha tehetnék, abbahagynák a nyelvtanulást. A motiválatlan diákok aránya magasabb németből. A 6. és 10. évfolyamon egyaránt sikertelennek érzi magát, és ha tehetné, abbahagyná a nyelvtanulást az angolul tanulók 10, a németül tanulók 16–18%-a. Ez utóbbi kategóriába tartozók aránya a 2000. évi felméréshez képest emelkedett (10. évfolyamon 11,5 százalékról 18 százalékra).

5.5. táblázat. Az angolul és németül tanulók megoszlása (%) az idegen nyelv tanulásával kapcsolatos terveik alapján (Forrás: Nikolov és Józsa, 2006)

Milyen tervei vannak a nyelvvel?	Évfolyam			
	6.		10.	
	Angol	Német	Angol	Német
Abbahagyni, amilyen hamar csak lehet	10	16	10	18
Érettségit tenni belőle	18	25	19	26
Középfokú nyelvvizsga	34	34	47	42
Felsőfokú nyelvvizsga	28	17	19	10
Főiskolai diplomát szerezni belőle	4	4	2	2
Egyetemi diplomát szerezni belőle	6	4	2	2
Összesen	100	100	99	100

A nyelvtanulási tervek és a nyelvi teljesítmények között egyértelmű kapcsolatot találunk a 5.6. táblázat adataiban, ahol a számok a diákok összesített nyelvi teljesítményét százalékpontban jelölik, a zárójelben pedig a szórást adtuk meg. Az adatokból látható, hogy a leggyengébb nyelvtudású diákok hagyának fel a nyelvtanulással, a legjobban teljesítők tűzik maguk elé a legnagyobb kihívást jelentő célt. A nyelvszakos képzésre készülők kevésbé jól teljesítettek, mint a felsőfokra pályázó diáktársaik. Ez egyben azt is mutatja, hogy a diákok saját teljesítményeikhez igazodó célokat tűznek ki maguk elé, és az iskolai nyelvtanulás eredményessége összefügg a nyelvtanulási motivációval. Ez a kapcsolat hiányzik Gardner (1985) idegennyelv-tanulási motivációs modelljéből, holott az alábbi adatokból jól látható a hatása.



5.6. táblázat. A tanulók idegen nyelvi készségének fejlettsége a továbbtanulási szándékuk alapján képzett részminták szerinti bontásban (%p) (Forrás: Nikolov és Józsa, 2006)

Milyen tervei vannak a nyelvvel?	Évfolyam			
	6.		10.	
	Angol	Német	Angol	Német
Abbahagyni, amilyen hamar csak lehet	37 (16)	31 (14)	26 (11)	24 (11)
Érettségit tenni belőle	46 (17)	38 (16)	34 (12)	30 (12)
Középfokú nyelvvizsga	58 (18)	48 (16)	52 (18)	45 (19)
Felsőfokú nyelvvizsga	71 (17)	59 (17)	67 (19)	64 (21)
Főiskolai diplomát szerezni belőle	64 (18)	51 (19)	58 (19)	52 (21)
Egyetemi diplomát szerezni belőle	65 (19)	56 (19)	66 (23)	61 (26)
Összesen	446	256	530	398

Megjegyzés: A varianciaanalízis F értékei minden esetben  $p < 0,001$  szinten szignifikánsak. Az F érték a külső és belső variancia értékének hányadosa. A magas értékek a nyelvi csoportok közötti igen nagy különbségekre utalnak.

A nyelvtanulási tervek mindkét nyelvből igen pozitív hozzáállást tükröznek, és erős instrumentális motivációt mutatnak, ami a hazai kontextusban jellemző (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006; Nikolov, 2003a). A 2000. évi országos felmérésben a diákok motivációjának egyéb összetevőit is feltártuk. Az általánosítható eredményekből kiderül, hogy a hatodikosok kimagaslóan pozitív attitűdje az angol és német nyelvhez a nyolcadik és tizedik évfolyamra némiképp csökken, de továbbra is kedvező, bár angolból rendre magasabb, mint németből. Az instrumentális motívum a 10. évfolyamon a legerősebb. A célnyelvi beszélőkhöz és a kultúrához való hozzáállásról az angol nyelv esetében kedvezőbbek az adatok, de mindkét nyelv esetében előnyösen alakultak. A szabadidős nyelvi tevékenységek iránti lelkesedés azonban nem jár együtt az előbbi tényezővel: németből csökken az évek múlásával, míg angolból kissé emelkedik. A tanulók énképe némiképpen eltér a két nyelv estében: az angolul tanulók úgy érzik, könnyebben és sikerebben tanulják a nyelvet, míg a németesek szerint a sok szorgalom és akarat kell a nyelvtanuláshoz (Nikolov, 2003a, 68–69. o).

*Ráfordítás: a nyelvtanulással töltött évek száma, a heti óraszámok, a csoportlétszám*

A hazai közoktatásban nemzetközi összehasonlításban és a többi tantárgyhoz képest egyaránt kiemelkedően magas a nyelvtanításra fordított munka.

Ez egyaránt igaz az óraszámokra, a nyelvet tanító tanárok arányára, a kiscsoportos oktatásra, amely hungaricum, valamint az egyes diákok szempontjából a nyelvtanulással töltött évek számára. Vágó Irén számításai és elemzése szerint (2007, 163–168. o.) az országos adatokban messze meghaladja az átlagos óraszám a kötelezőt. Nemzetközi összehasonlításban a magyar diákok lényegesen több órában tanulnak nyelveket, mint más európai államban. A középiskolákban a tanárok által ellátott havi tanóramennyiség közel egyharmadát az idegen nyelvek oktatására fordították 2003-ban (164. o.). A gimnáziumi tanulók átlagosan 1363, a szakközépiskolások 1240, a szakiskolások 711 nyelvórán vettek részt az 1–12. évfolyamon az első idegen nyelvből (Vágó, 2007, 165. o.). Mindez kiegészül a második idegen nyelv óraszámával. A statisztikai adatok szerint az idegen nyelv tantárgy óraszámja növekedett a legerőteljesebben a közoktatásban (Vágó, 2000a, 2000b, 2003).

A nyelvtanulással töltött évek száma és a nyelvtanulás eredménye közötti kapcsolatot angolból és németből a 2003-as OKÉV-felmérés elemezte a 6. és 10. évfolyamos diákoknál (Nikolov és Józsa, 2003, 2006). Az országos reprezentatív mintán kapott adatok azt mutatják, hogy általában igaz a megállapítás: az idegennyelv-tanulással töltött évek száma „jó indikátora annak a nyelvtudásnak, amellyel a gyerekek a középfokra érkeznek” (Vágó, 2005, 151. o.). Az eredményekből megállapítható, hogy bár van összefüggés a nyelvtanulással töltött évek, heti óraszámok és a nyelvi készségek fejlettsége között, a kép összetett. A nyelvtudás és az egyéb tényezők között a legmagasabb korrelációkat az iskolai osztályzattal találták, ami jelzi, hogy az iskolai értékelés viszonylag jól mutatja a nyelvi szintet. A második legszorosabb összefüggés a szociokulturális háttér és a nyelvtudás szintje között volt. A heti óraszám szorosabban járt együtt a nyelvi teljesítménnyel, mint az évek száma. Ennek oka, hogy az iskolák a jobban teljesítő, reménytelibb diákokat intenzívebben fejlesztik. Elgondolkodtató, hogy a nyelvtanulással töltött évek száma és a nyelvtudás szintje között igen gyenge a kapcsolat.

Az adatokból számolt regresszióanalízis a megmagyarázott varianciát mutatja a 5.7. táblázatban. Az évek a teljesítmények varianciájának mindössze 3, illetve 4 százalékát magyarázzák meg a 6. és 10. évben. Jóval lényegesebb szerepe van a diákok szociokulturális háttérének, amelynek hatása angolból erősebb. A heti óraszám a két nyelvből mindössze 10–14 százalékot magyaráz meg, és a két tényező együttes hatása többnyire elmarad az otthonról hozott hatásától, de a tizedik évfolyamon a német esetében eléri

azt. Az iskolai tényezők aligha írják felül a szülők iskolázottságából fakadó hátrányokat. Az iskolán kívüli nyelvtanulás hatékonyságáról: alig járul hozzá az eredményekhez, ami az európai adatokkal egybecseng: az iskolai nyelvtanulás a meghatározó. A szülők iskolázottsága az angol nyelv esetében itt is, hasonlóan más hasonló átfogó felmérés eredményeihez (pl. Csapó, 2001; Csapó és Nikolov, 2002), lényeges arányban magyarázza az elért nyelvi teljesítményeket. Ennek oka az, hogy az iskolázottabb szülők nagy hangsúlyt fektetnek arra, és hatékonyabban motiválják gyermeküket, hogy minél sikeresebben tanulják az angol nyelvet.

5.7. táblázat. A nyelvi készségek fejlettségét meghatározó néhány háttérváltozó hatása, regresszióanalízis,  $r^2\%$  (Forrás: Nikolov és Józsa, 2006)

Háttérváltozók	Évfolyam			
	6.		10.	
	Angol	Német	Angol	Német
Szülők iskolázottsága	25	18	24	17
Heti óraszám	13	10	14	13
Nyelvtanulással töltött évek	3	3	4	4
Iskolán kívüli nyelvtanulás	n.s.	n.s.	2	2
Megmagyarázott variancia (%)	41	31	44	36

Megjegyzés: Minden adat  $p < 0,001$  szinten szignifikáns, kivéve az n.s.-sel jelölteket.

A hazai óraszámokat az európai adatokkal összehasonlítva, Magyarországon a kötelező kilencéves nyelvtanulás során minimum 984 nyelvórán vesznek részt a középiskolát végzett diákok. Ennél csak két EU-tagállam fordít több órát nyelvtanulásra, a többi ország lényegesen kevesebbet (*Key data...*, 2005, 74. o.): Dániában a kötelező 6 év során 510 órában, Finnországban és Svédországban 6 vagy 9 év alatt 456, illetve 480 órában, Ausztriában 9 év alatt 630 órában tanulják a diákok az első idegen nyelvet. Az elemzett adatok a minimális heti óraszámra vonatkoznak, de mint az előzőekben említettük, ennél jóval több órában tanulják a magyar iskolákban az idegen nyelvet.

A nyelvtanulásra szánt évek és a heti óraszámok mellett fontos tényező, amelyet a nyelvtanárok és a közvélemény egyaránt fontosnak tart, a csoportbontás. Kevésbé közismert tény (l. Vágó, 2001), hogy ez egyedül hazánkban gyakorlat: a magyar közoktatásban a legalacsonyabb a nyelvi csoportok létszáma egész Európában (*Key data...*, 2005, 80. o). Ilyen összehasonlításban a ha-



zai nyelvoktatásra fordított munka hatékonysága alacsony szintű, mivel a ráfordítás óriási, míg az eredmények messze elmaradnak attól, amit a nyelvtanulással eltöltött évek és nyelvórák száma, a nyelvi csoportok léte, valamint a képesség szerinti csoportbontás ismeretében elvárhatónak gondolunk.

### *Nyelvórai tevékenységek*

Az eddig áttekintett tényezők lényegesen hozzájárulnak a nyelvtanulási folyamatok és eredmények alakulásához, de elengedhetetlen annak vizsgálata, hogy mi is történik a nyelvórákon a hosszú évek során. Néhány kutatás ezt a kérdést tűzte ki célul, és röviden kiemeljük ezek lényegét. Az osztálytermi kutatások adatai nyelvórák külső megfigyeléseiből, nyelvtanárokkal készült interjúkból, diákok kérdőíves válaszaiból, illetve a nyelvtanulási tapasztalatokra visszatekintő interjúkból származnak (Bors, Lugossy, Nikolov, 2001; Nikolov, 1999a, 1999b, 2000, 2002, 2003b, 2008; Nikolov és Nagy, 2003). Az eredmények azt mutatják, hogy a nyelvórákon folyó munka, a diákok teljesítményeihez hasonlóan, igen széles skálán helyezkedik el. A kommunikatív nyelvtanítás a nyelvi jelentésre, témákra, szituációkra, életszerű helyzetekre, autentikus anyagokra épül a diákok aktív bevonásával, és célja a használható nyelvtudás fejlesztése. Ezek az alapelvek számos megfigyelt nyelvórán megvalósulnak, de az adatokból kedvezőtlen képbontakozik ki, amely hasonló a nyelvtanárok válaszaiból kibontakozó képhez (Petneki, 2007).

A reprezentatív mintán végzett országos felmérésben a 6., 8. és 10. évfolyamos diákok válaszaiban (Nikolov, 2003a, 69–70. o.) egyrészt a frontális kérdés-válaszra épülő osztálymunka a legjellemzőbb, és ritkán fordul elő pár- és csoportmunka. Másrészt a leggyakoribb osztálytermi eljárások angol és német nyelvből egyaránt a nyelvtani-fordító és drillező hagyományokat jelenítik meg: leggyakrabban a hangos felolvasás, fordítás, nyelvtani gyakorlat fordul elő, legkevésbé gyakoriak a videónézés, társalgás, szerepjáték, nyelvi játékok. A leghangsúlyosabb nyelvi készség az olvasás mindhárom évfolyamon. A tevékenységek kedveltsége éppen ennek ellenkezője: legkevésbé motiválóak a leggyakoribb eljárások, és megfordítva. A retrospektív interjúkból hasonló következtetéseket vonhatnunk le (Nikolov és Nagy, 2003), és az eredmények egybecsengenek a hátrányos középiskolák angolóráin megfigyelttel (Nikolov, 1999a, 1999b).

Tanulságos adatokkal szolgálnak az OKÉV-felmérés kérdőíves válaszai. A tesztfüzetekben használt, nyelvi jelentésen alapuló feladatok (l. Nikolov és



Józsa, 2003, Függelék) nyelvórai gyakoriságáról a diákok válaszaiból (1–5-ös skálán) a megfigyelések eredményeihez hasonló kép rajzolódik ki. A hatodikosoknál lényegesen gyakrabban fordul elő az olvasást és írást fejlesztő feladat (az utóbbi a két készséget integrálta), mint a beszédértés gyakorlása, holott a beszédközpontú tantervi célokkal ez nincs összhangban. A tizedikesek esetében az olvasásértési feladat a leggyakoribb, és a hallott szöveg értése és az írás kevésbé hangsúlyos. A szórás mértéke az ötfokú gyakorisági skálán minden kategóriában nagyobb 1-nél, legnagyobb az íráskészség esetében, ahol a teljesítményekben is a legnagyobbak a különbségek (Nikolov és Józsa, 2006).

Az osztálytermi nyelvhasználatról a diákok interakcióit vizsgáló kutatásból kiderül, hogy az általános iskolások az intézményes (a nyelvóra menetéhez szorosan kapcsolódó és a tanár által jóváhagyott) beszéden túl, szinte minden célra (kérdés, vélemény, fegyelmezés) a magyart használják, de a sikeres nyelvtanárok erre építve hatékonyan fejlesztik a diákok nyelvtudását. A nyelvtanárok az anyanyelvet főként fegyelmezésre, utasítások adására, magyarázatra, értékelésre használják, amely funkciókat többnyire a célnyelven is megértenék a diákok (Bors, Lugossy, Nikolov, 2001; Nikolov, 2000, 2008).

A tanárokkal készült interjúkból feltáruhnak a nyelvtanárokat motiváló tényezők, önértékelésük, a diákok értékelése, nyelvtanári hitvallásuk, félelmeik és vágyaik (Bors és mtsai., 2001; Nikolov, 2002, 2008). A nyelvtanári munka megítélésében hangsúlyos szerepet játszanak a versenyeken, vetélkedőkön és nyelvvizsgákon elért eredmények. Visszatérő motívum a diákok képességei szerint szervezett csoport: a nyelvtanárok támogatják ezt a gyakorlatot, de mindannyian a tehetségesebb, motiváltabb, több órában tanuló diákokkal foglalkoznak szívesebben, mivel velük érhetik el a jobb eredményt. A nyelvtanárok felfelé törekvése több szempontból jellemző: egyrészt az alacsonyabb presztízsű („normál”) osztály és iskolatípus helyett a jobb csoportokban és intézményekben szeretnének tanítani. Az alsó tagozaton tanítók többsége a felsősöket tanítaná szívesebben, az általános iskola helyett pedig a középiskolát részesítik előnyben. Többségük úgy érzi, az „igazi” nyelvtanítás a középiskolás korosztállyal lehetséges, és sokan nehezen birkóznak meg a korai nyelvtanításban rejlő kihívással (Nikolov, 2008). Visszatérő gond, hogy néhány diák miatt nem tudnak haladni, nehézségbe ütközik az egyéni különbségek kezelése. Reálisan látják, hogy a diákok milyen tevékenységeket kedvelnek és utasítanak el, de szükségesnek és hasznosnak tartják a népszerűtlen eljárásokat. Saját nyelvi és módszertani felké-

szültségükkel többnyire elégedetlenek, vágyaik között első helyen rendszeres külföldi tanulmányút szerepel. A nyelvtanárok többsége rendszeresen részt vesz továbbképzésen, amelyet főként kiadók szerveznek.

### *Nyelvtanulás iskolán kívül*

Az iskolán kívüli nyelvórákról számos adat ismert, a közvélemény jellemzőnek tartja a különórákat (Vágó, 2007). Az OKÉV-felmérés ezt a területet is vizsgálta (Nikolov és Józsa, 2006). Az angolul tanuló diákok között a különórára járók aránya magasabb volt a németül tanulókénál, de nem volt a két évfolyamon lényeges különbség. A hatodikosok 30%-a járt tanórai kereteken kívül angolra, a németesek 23%-a. A tizedikesek közül 27% tanult angolul tanórai kereteken kívül is, míg németből 24%. A felmért három készségben a diákok teljesítménye nem minden esetben különbözik annak függvényében, hogy járnak-e külön nyelvórára. Érdekes módon a hatodikos németesek esetében nem jobbak az iskolai nyelvórán túl is tanuló diákok, míg a másik három kategóriában szignifikánsan jobban teljesítettek azok, akik tanórai kereteken kívül is tanulják a nyelvet, bár a hatodikos angolosok esetében nem nagy a különbség. Ennek oka lehet, hogy a diákok korrepetálás, felzárkózás céljából járnak különórákra.

A nyelvtanulás intézményes formái mellett lényeges szerepet játszik, de empirikus kutatásokkal alig igazolt módon és mértékben a célnyelvi környezetben történő nyelvgyakorlás, az önálló nyelvfejllesztés, a nem szinkronizált filmek és tévéműsorok rendszeres nézése, valamint az interneten elérhető idegen nyelvű információk és tevékenységek. Széles körben elfogadott, hogy a feliratos filmek lényegesen hozzájárulnak a nyelvtudás fejlődéséhez, de konkrét kutatások erre vonatkozóan nem ismeretesek. A már említett magyar és horvát nyolcadikosok összehasonlító vizsgálatában (Mihaljević Djigunović, Nikolov és Ottó, 2005) a horvát diákok előnyét magyarázhatja, hogy Horvátországban évtizedek óta elérhetőek angol nyelvű filmek és műsorok, amelyek a nyelvtanárok és a diákok nyelvi szintjét egyaránt kedvezően befolyásolják. A feltételezést alátámasztja az Eurobarometer 2005-ös felmérésnek adata, amely szerint azokban az országokban, ahol szinkron nélkül széles körben elérhetőek angol nyelvű tévéműsorok, lényegesen magasabb a nyelvtudás szintje (pl. Dánia, Finnország). Hazánkban a válaszadók 84%-a a szinkronizált filmeket kedveli (Eurobarometer, 2006, 13. o.). Ebből következik, hogy ezen a területen egyértelmű kitérés pontot jelenthet a nem szinkronizált filmek elérhetővé tétele, ami kedvezően hathat a nyelvtanulásra és a már megszerzett nyelvtudás élethosszig tartó fejlesztésére.

## **A nyelvi előkészítő évfolyam vizsgálata**

A nyelvi előkészítő évfolyamos (NYEK) képzést a 2004/2005. tanévben vezették be, jórészt az esélyegyenlőség javítására (*Ajánlások a nyelvi előkészítő évfolyammal induló oktatás tartalmához*, 2004). A nemzetközi összehasonlításban jelentős nyelvpedagógiai innováció központi forrásból a közoktatást egy tanévvel meghosszabbítva, ezt az időt elsősorban az intenzív nyelvi fejlesztésre fordítja önként jelentkező iskolákban. A program iránt az érdeklődés nagy: az első tanévben 407 iskola 749 nyelvi csoportot a másodikban 431 intézmény 818-at indított. A tanulói létszám az első tanévben 11 834, a másodikban 14 764 fő, a nyelvi csoportok közel kétharmada angolul, harmada németül tanul (OM-adatok). A második tanévben végzett kutatás eredményei azt mutatják, hogy a fogadtatás egyértelműen pozitív a diákok, szülők, tanárok és intézményvezetők körében (Nikolov és Öveges, 2006).

Az Oktatási Minisztérium megrendelésére a NYEK évfolyam első tanévben két felmérés készült: a tanév elején, ősszel és a tanév végén, tavasszal. A két felmérés eredményeit tartalmazó jelentések (Nikolov és Ottó, 2005a, 2005b) a minisztérium honlapjáról letölthetőek. A második tanévben (2005/2006) a kutatás kvalitatív eljárásokkal folytatódott (Nikolov és Öveges, 2006). Röviden összefoglaljuk az első két vizsgálat fontosabb eredményeit és az azok közötti összefüggéseket (Nikolov és Ottó, 2006). A nyelvtudásmérő teszteken a diákok nyelvtudása széles skálán helyezkedett el: a tantervi célokkal összhangban, a mérőeszközök az első három tudásszintet (A1–B1) fedték le. Az első tanév tapasztalatai szerint a NYEK évfolyamon a nyelvi teljesítmények jelentős nyelvi fejlődést mutattak a célnyelvet kezdőként és haladóként tanuló diákok esetében mindkét nyelvből. Az eredmények szórása a tanév végén nagy volt, mivel a tanulók kezdő szintje, képességei, motivációja, az óraszámok és a nyelvtanulást meghatározó egyéb tényezők is lényeges eltéréseket mutattak. A felmérésben részt vevő 64 iskola közül kilencben tanultak két nyelvet a diákok, holott az iskolák többsége két nyelvből indította a NYEK évfolyamot, de külön csoportoknak. A diákok 51%-a tanult volna két idegen nyelvet, tehát lényegesen nagyobb igény mutatkozott a diákok részéről. Az egy és két nyelven tanuló diákok teljesítményei között nem volt szignifikáns különbség. A második tanévben emelkedett a két nyelvet tanuló csoportok száma, és a megkérdezettek többsége ezt javasolta (Nikolov és Öveges, 2006).



*A nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök, célok és motiváció változása*  
 A tanulók nyelvtanulási attitűdjeit a tanév elején és végén ugyanazzal a négy különböző ellentétes jelentésű jelzőpár („kellemes–kellemetlen”, „érdekes–unalmas”, „felesleges–hasznos”, „jó–rossz”) segítségével mérve, az ötfokú skálán az átlagos pontszám 3,70 pontról 3,98 pontra emelkedett. Ez statisztikailag szignifikáns emelkedés. A „nehéz–könnyű” jelzőpár értékelésénél a tanulók általános iskolai tapasztalataikkal összevetve szignifikánsan nehezebbnek találták, de ennek ellenére teljesíthető kihívásként értékelték a NYEK évfolyamon folyó nyelvtanulást. A felmérés mindkét fordulójában hét különböző indokcsoport alapján válaszoltak a diákok arra, hogy miért választották a NYEK évfolyamot (Nikolov és Ottó, 2005b, 17–20. o.) A diákok nyelvi teszteken elért tanév végi pontszámai és a NYEK évfolyamra történő jelentkezésüket motiváló tényezők közötti összefüggésekből az derült ki, hogy kik számára a leghatékonyabb a NYEK évfolyam az idegennyelv-tanuláshoz.

Az eredmények azt mutatták, hogy akiket elsősorban a nyelvtanulás szeretete vonzott a NYEK évfolyamra, nagyobb eséllyel profitálnak az intenzív nyelvi képzésből. A NYEK évfolyamot elsősorban felzárkózás céljából választó diákok hozott hátrányukat nehezen voltak képesek ledolgozni mind angol, mind német nyelvből.

A diákok motivált viselkedésének összefüggése a nyelvtudás fejlődésével szintén tanulságos. Legfontosabb tényezőnek az önszabályozó tanulás, a metakognitív stratégiák ismerete és alkalmazása bizonyult, amely az autonóm tanulás alapfeltétele. Fontos szerep jutott a diákok motivációjának fenntartásában a tanári visszajelzések minőségének és mennyiségének, valamint meghatározó a célkitűzések minősége. A nehezebb, összetettebb célok jobb eredményre vezetnek, amennyiben a nyelvtanuló úgy érzi, képes azokat megvalósítani. Lényeges szerepet játszott a tanulók nyelvi önbizalma, a nyelvtanulási környezet megítélése.

#### *A nyelvi eredmények, a tanulók egyéni különbségei és az osztálytermi gyakorlat*

A felmérés két fordulójában a tanulók nyelvtudása és különböző egyéni különbségeik – hozott nyelvtudás és tanulmányi átlag, nyelvérzék (Ottó, 2003), szülők iskolai végzettsége, motivált viselkedés – közötti kapcsolatot is vizsgálták (Nikolov és Ottó, 2006). A legszorosabb összefüggésben a tanév végi nyelvi eredményekkel mindkét nyelv esetében a hozott nyelvtudás



szintje, a tanulók nyelvtanulási képessége, és a tanulási képességet tükröző 8. osztályos tanulmányi átlag volt. Mindkét nyelvnél és mindkét nyelvi szinten szerepet kapott a motiváció és a szülők iskolázottsága.

A NYEK évfolyamos diákok értékelték a nyelvórai tevékenységeket. A leggyakoribb tevékenységként jelöltek angol és német nyelvből részben hasonlóak, részben eltérnek az előző kutatásban találtaktól. Az angol és a német nyelvórákon a diákok szerint a tíz leggyakoribb esemény listája igen hasonlóan alakult, néhány eltéréssel: németórán ritkább a hangos felolvasás, viszont gyakoribb a szövegfeldolgozás, mint angolórákon. Az angolórákon gyakrabban beszélgetnek a diákok, míg a mondatok, hosszabb szövegek fordítása többször fordul elő németórán. Ezek a leggyakrabban előforduló események nem a kommunikatív, kontextusos jelentésre összpontosító, hanem inkább a nyelvtani-fordító hagyományhoz állnak közelebb, ahol a diákok a nyelvtanár vezetésével, kérdés-felelet formában frontálisan dolgoznak együtt különféle szövegeken és fordítási és nyelvtani feladatokon, miközben a tanár folyamatosan javítja a diákok hibáit. A párban, csoportban végzett szóbeli feladatok nem szerepeltek a leggyakoribbak között az emelt óraszám ellenére, és a gyakoriságok nem tértek el lényegesen az országos reprezentatív mintán kapott eredményektől (Nikolov, 2003a). A képet tovább árnyalja az a visszatérő nyelvtanári válasz, hogy idő hiányában kényszerülnek nem kommunikatív eljárások használatára. A NYEK évfolyamon rendelkezésre álló idő jóval kommunikatívabb nyelvórákat tenne lehetővé. A második tanévben végzett osztálytermi megfigyelések ennél valamivel kedvezőbb képet mutattak (Nikolov és Öveges, 2006). A már említett felmérések eredményeihez hasonlóan a NYEK évfolyamos diákok szerettek nyelvórákon párban és kisebb csoportban dolgozni, továbbá számos tevékenység, amelyet leggyakoribbnak tartanak, egyben a legkedveltebbek között is volt. Kedvelték, ha a tanár javítja őket, a fordítást, a felolvasást, a kérdés-feleletet, de a játékos feladatokat is, amelyek azonban ritkán fordultak elő.

A NYEK évfolyam első tanévének tapasztalatai kedvezőek. A diákok angol és német nyelvi teljesítménye a célnyelvet kezdőként és haladóként tanulók esetében egyaránt lényegesen fejlődött. Ugyanakkor a gyengébb képességű diákoknak a tanév végéig nem sikerült ledolgozniuk a hátrányukat sem angol, sem német nyelvből, bár lényegesen jobb szinten és motiváltabban folytatják a nyelvtanulást a középiskolában, mint amilyenre valaha esélyük lett volna a NYEK nélkül. Az elért eredmények jelentősek, de az csak az emelt szintű érettségi letétele után, az ötödik évfolyam végén derül ki,

hogya a kitűzött célt hány diáknak és hogyan sikerül teljesítenie. A második tanév felmérésének előzetes eredményei azt mutatják, hogy a NYEK évfolyamos nyelvtanulásnak a nyelvi fejlődésen túlmutató eredményei is lényegesek. A diákok jó közösségeket alakítanak ki, kedvező a csoportdinamika az osztályokban, és a több nyelvtanár kooperációjának eredményeként a tanári közösségek is fejlődnek (*Nikolov és Öveges, 2006*). A diákok, szülők, tanárok, intézményvezetők véleménye egybehangzóan pozitív, ami a mai közoktatásban igen komoly eredménynek könyvelhető el.

## Összegzés, következtetések

A magyar lakosság nyelvtudásában az elmúlt másfél évtizedben az idegen nyelven beszélők aránya jelentősen emelkedett. A hazai és az európai trendeket figyelembe véve lényeges eltérések mutatkoznak az idegen nyelvek rangsorában: idehaza a két leggyakrabban beszélt idegen nyelv, a német és az angol mögött a francia messze elmarad az európai népszerűségéhez képest. Ugyanakkor, bár hazánkban történelmi és gazdasági okok miatt a német a kilencvenes években megelőzte az angolt, napjainkra a két nyelv szerepe a közoktatásban felcserélődött az angol javára. Ebből a tendenciából következik, hogy a kutatások is elsősorban az angol és a német nyelvre vonatkoznak, a többi nyelv csak statisztikai adatként jelenik meg, de kutatási eredményeket nem ismerünk. A nemzetközi vizsgálatok eredményei közvetlenül nem hasonlíthatók össze, azonban megállapítható, hogy mindegyik ismertett felmérésben a magyar nyelvtanulók angolnyelv-tudása messze elmarad az összehasonlított másik ország tanulóinak angolnyelv-tudásától.

A közoktatásban megszerezhető nyelvtudás szintjének felmérését viszonylag kevés kutatás tűzte ki céljául, ezek között reprezentatív mintán végzett átfogó kutatás kevés található. Jellemző a vizsgálatok egy részére, hogy viszonylag kisméretű mintán végezték el őket, és a publikációk megjelentetése inkább egyéni motivációt, mint központi akaratot tükröz. Maguk a kezdeményezések vagy alulról jövők, esetenként helyi önkormányzati felkérésre, vagy nemzetközi együttműködés keretében valósultak meg, de hiányzik a hosszanti, a közoktatás egészét átfogó vizsgálat sorozat.

A felmérések ritkán kötődnek egymáshoz. A nyelvtudásra vonatkozó felmérések között lényeges eltérés van a résztvevők kiválasztásának alapelvei, a nyelvi mérés elméleti megalapozottsága, a használt feladat- és szövegtípu-

sok területén, a lebonyolítás, adatfeldolgozás és elemzés mikéntjében. Mindezek miatt az egyes felmérések validitása és megbízhatósága gyakran problémás, és az eredmények egymással nem hasonlíthatók össze. Például nem mondhatjuk, hogy a baranyai nyolcadikosok átlaga jobb vagy gyengébb a fővárosiakénál, mivel nem szerepelt a projektekben olyan közös feladat, melynek statisztikai elemzése során megállapítható volna, hogy egymáshoz képest milyen szinten teljesítettek a diákok a két helyszínen a két különböző időpontban.

A felmérések további közös jellemzője, hogy a finanszírozás szűkössége miatt gyakran nem terjedtek ki mind a négy idegen nyelvi alapkészség értékelésére: például az általános iskolai felmérésben a beszéd-készség mérése mindegyikben elmaradt, ami súlyos hiányosság, mivel az általános iskolai idegennyelv-oktatásnak elsődleges célja, a diákok attitűdjének és motivációjának kedvező alakítása mellett, a beszéd-készségük fejlesztése. Ennek a készségnek a fejlettségéről egyáltalán nem áll rendelkezésre szisztematikusan összegyűjtött, dokumentált, publikált adat vagy elemzés. További probléma, hogy hiányoznak a longitudinális vizsgálatok.

Mint elemzésünkben látható, nagyon nehéz a feladatsorokon nyújtott teljesítmények alapján általánosítható következtetéseket levonni a közoktatásban megszerezhető idegen nyelvi tudás szintjére vonatkozóan. Nagyon nagy szintbeli különbségek találhatók egyes korcsoportokon és intézménytípusokon belül, valamint az iskolai osztályok, illetve az egyes tanulók között. A nyelvi felmérések, az érettségivel és a nyelvvizsgákkal kapcsolatos adatok és kutatások eredményeinek tükrében a magyar közoktatásban tanuló diákok teljesítményét nagy eltérések jellemzik. Vannak olyan iskolák, mint például a két tanítási nyelvű középiskolák vagy az emelt szintű nyelvel-oktatást biztosító nyelvi tagozatok, melyekbe a bejutás szinte garanciát jelent a kiváló szintű és egyben hasznosítható nyelvtudás megszerzésére (Andor, 2000; Bors, Lugossy és Nikolov, 2001; Vágó, 2001), és a diákok jelentős része ezekben az iskolákban külső nyelvvizsgákon bizonyítványt szerez. Az ilyen intézményekre jellemző a kiváló és stabil nyelvtanári gárda, az emelt óraszám, és olyan szülők gyermekeit vonzzák, akik hangsúlyt fektetnek a dokumentált nyelvtudásra és általában az iskolai előmenetelre.

A közoktatás egészére nem ez jellemző. Az átlagos vagy annál hátrányosabb körülmények között dolgozó intézményekben ma is sok helyütt jellemző a jól képzett nyelvszakos tanárok hiánya, és alacsony határfokkal tanítják az idegen nyelveket. Az egyes iskolákon belül is igen jelentős eltérések mu-



tatkoznak, mivel a diákokat tanulmányi eredményeik alapján sorolják nyelvi csoportokba, ahol a tehetséges és gyorsabban haladó diákok intenzívebb nyelv tanulási lehetőséghez jutnak hozzá, mint kevésbé tehetséges társaik (Bors, Lugossy és Nikolov, 2001), ezzel is felnagytva a meglévő különbségeket (Andor, 2000; Vágó, 2001). Mindezeket a tendenciákat hiba volna a közoktatás egészéből kiszakítva vizsgálni, mivel a jelenségek az idegen nyelvek mellett a többi tantárgyakra is jellemzőek (Andor, 2000; Andor és Liskó, 2000; Csapó, 1998, 2002).

A kutatási eredmények tanulsága szerint a közoktatás gyakorlatának jelentős részét ma is a hagyományos nyelvoktatás jellemzi, ahol a nyelvről való tudás hangsúlyosabb a használható nyelvtudásnál. Annak ellenére, hogy a kommunikatív alapelvek az elmúlt két évtizedben teret hódítottak a *Nemzeti alaptanterv* minden elfogadott változatában, az egyéb hazai nyelvpedagógiai dokumentumokban és tanárképzési programokban, a gyakorlatban továbbra is a nyelvtani-fordító, drillező osztálytermi eljárások a jellemzők (Nikolov, 2003). A nyelvtanárok jelentős része megszólalásainak alig felében-kétharmadában használja a célnyelvet, az óraszervezés, fegyelmezés, személyes kommunikáció az órán rendszerint magyarul zajlik (Nikolov, 1999, 2008). Nem meglepő, hogy a diákok célnyelvhasználata ennél is lényegesen alacsonyabb arányú (Nikolov, 2000, 2008). A kommunikatív elmélet hatása a gyakorlatra nem minden intézményben jellemző.

A nyelvtanulás eltérő fokú sikerének oka egyrészt a nyelvórákra jellemző módszerekben, másrészt pedig a felmenő rendszer hiányosságaiban keresendő. Az idegen nyelvi órák jelentős része a nyelvtanárok elavult, a diákok életkori sajátosságainak és érdeklődésének nem megfelelő nyelvelsajátítási elméletét tükrözi. Komoly hiányosság, hogy a középiskolák nem fejlesztik tovább azt, amit az általános iskolában a diákok megtanultak, így a folytonosság hiánya miatt veszendőbe megy a korai nyelvi programok várható nyeresége. Mindezek miatt az iskolában az ezredforduló után sem válhat minden diák számára elérhetővé a használható nyelvtudás, és a közoktatásból kikerülő nyelvtudásának átlagos szintje messze elmarad attól, amely önállóan fejleszthető volna, egy élethosszon át fenntartható lenne. Komolyan át kellene gondolni a befektetett munka és az elért eredmények közötti összefüggéseket.

Az elemzésekből kibontakozó trendek kedvező irányba mutatnak, ennek számos kézzelfogható jele látszik, de számos területen sok a tennivaló. Első helyen továbbra is az esélyegyenlőség biztosítása a feladat, mi-



vel a megvalósult projektek nem bizonyultak eléggé hatékonynak. Ez nem csoda, hiszen a nyelvpedagógiában a közoktatás egészének bajai továbbra is tükröződnek. Irreális elvárás a nyelvtanulás feltételrendszerének a közoktatás rendszerétől eltérő fejlesztése. Bár nemzetközi összehasonlításban Magyarország élen jár az innovatív projektekben, és időben kiemelkedő a ráfordítás, az osztálytermi valóságra továbbra is többnyire a hagyományos, nyelvi tudatosságra, kontrasztív elvekre és nem a használható nyelvtudást fejlesztő eljárásokra épülő nyelvtanulás a jellemző. Nagy valószínűséggel ezért nincs áttörés a lakosság nyelvtudásában, bár a fiatalabb és iskolázottabb rétegnél jól láthatóak a kedvező folyamatok. A helyzet megváltozásához hatékony és folyamatos tanár-továbbképzésekre van szükség. Az idegennyelv-oktatás hatékonyságát nagymértékben lerontja a korai szelekció, a differenciált nyelvtanítási eljárások hiánya, a nyelvi programok túlzott sokfélesége és a nem megfelelő átmenet az általános és középiskola között. Az idegen nyelvekkel kapcsolatos kutatásokban fontos, hogy a felmérések ne legyenek szétaprózódottak, épüljenek egymásra, legyenek egymással összehasonlíthatók. A kutatási eredményekre hatékonyabban kellene építeni a mindennapi nyelvtanítási gyakorlatban. Fontos, hogy a jövőben ne csak az angol és német nyelvre szorítkozzanak a kutatások, hanem folyamatos felmérések készüljenek minden olyan idegen nyelv esetén, amelyet a közoktatásban tanítanak, hogy azok helyzetéről is pontosabb képet kaphassunk.

## Irodalom

2001. évi népszámlálás 6. Területi adatok 6.21 Összefoglaló adatok I. kötet. (2002). Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Ábrahámné, Bárány, F., Fekete, H., Katona, L., Lukács, K., Nemes, A., Szabó, T. és Szálkáné (1999): Sampling of students' performances. In: Fekete, H., Major, É. és Nikolov, M. (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. The British Council Hungary, Budapest. 93–129.
- A New Framework Strategy for Multilingualism* (2005). Online dokumentum: <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596en.pdf>.
- Ajánlások a nyelvi előkészítő évfolyammal induló oktatás nyelvi tartalmához* (2004). Online dokumentum: <http://www.om.hu/main.php?folderID=710&articleID=1066&ctag=articlelist&iid=1>.
- Alderson, J. C. (2000): Teljesítményszintek az angol nyelvi érettségi kipróbálásán. *Magyar Pedagógia*, 100. 4. sz. 423–558.

- Alderson, J. Charles (2001): Szertefoszló mítoszok: Számít-e a heti óraszám? *Modern Nyelvoktatás*, 7. 2–3. sz. 19–28.
- Alderson, J. C., Clapham, C. és Wall, D. (1995): *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson, J. C., Nagy, E. és Öveges, E. (szerk., 2000): *English language education in Hungary. Part II. Examining Hungarian learners' achievements in English*. The British Council Hungary, Budapest.
- Alderson, J. C. és Öveges, E. (2000): Pilot test booklet design. In: Alderson, J. C., Nagy, E. és Öveges, E. (szerk.): *English language education in Hungary. Part II. Examining Hungarian learners' achievements in English*. The British Council Hungary, Budapest. 47–55.
- Alderson, J. C., Szabó, G. és Pércsich, R. (2000): Results of Piloting. In: Alderson, J. C., Nagy, E. és Öveges, E. (szerk.): *English language education in Hungary. Part II. Examining Hungarian learners' achievements in English*. The British Council Hungary, Budapest. 82–91.
- Andor József, Berényi Pálné, Borgulya Istvánné, Dávid Gergely, Fekete Hajnal, Heltai Pál, Lengyel Zsolt, Németh Zsuzsanna és Völgyes Gyöngyvér (1999): *Államilag elismert nyelvvizsgák (központok, rendszerek) akkreditációjának kézikönyve*. Professzorok Háza, Budapest.
- Andor Mihály (2000): A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, 9. 4. sz. 717–728.
- Andor Mihály és Liskó Ilona (2000): *Mobilitás és iskolaválasztás*. Iskolakultúra, Budapest.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, L. F. és Palmer, A. (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Barabás László (szerk., 2004): *Akkreditációs Kézikönyv*. Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület, PH Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest.
- Barabás László (szerk., 2005): *Nyelvvizsgák szintillesztése a Közös Európai Referenciakerethez*. Kézikönyv. Előkészítő, kísérleti változat. Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület, PH Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2003): A nyelvtudás megítélésének korlátai. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 28–39.
- Bárdos Jenő (2006): A nyelvtudás-fogalom metamorfózisai – kritikai elemzés. *PORTA LINGUA – 2006 Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban*, Debrecen. 15–22.
- Bors Lídia, Lugossy Réka és Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, 11. 4. sz. 73–88.
- Bors Lídia, Nikolov Marianne, Pércsich Richárd és Szabó Gábor (1999): A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, 99. 3. sz. 289–306.
- Bukta Katalin (2001): Mit tanulnak a diákok angolórán? *Iskolakultúra*, 11. 8. sz. 36–47.
- Bukta Katalin és Nikolov Marianne (2002): Nyelvtanítás és hasznos nyelvtudás: az angol mint idegen nyelv. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 169–192.
- Canale, M. és Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to language learning and testing. *Applied Linguistics*, 1. sz. 1–47.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. és Thurrell, S. (1995): Communicative competence:

- A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6. 2. sz. 5–35.
- Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (2001). Cambridge University Press, Cambridge.
- Conclusions of the Barcelona European Council (2002): Online dokumentum: [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/71025](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025).
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11. 8. sz. 25–35.
- Csapó Benő (szerk., 2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2003a): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó, B. (2003b): Cognitive factors of the development of foreign language skills. Paper presented at the 10th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction. Padova, Italy, August 26–30, 2003.
- Csapó, B. és Nikolov, M. (2001): Hungarian students' performances on english and german tests: Results of a large-scale assessment project. Paper presented at ALTE European Year of Languages Conference: European Language Testing Issues in a Global Context. Barcelona, Spain, 5–7 July, 2001.
- Csapó, B. és Nikolov, M. (2002): The relationship between students' foreign language achievement and general thinking skills. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 1–5, 2002.
- Csépes, I., Sulyok, A. és Öveges E. (2000): The pilot speaking examinations. In: Alderson, J. C., Nagy, E. és Öveges, E. (szerk.): *English language education in Hungary. Part II. Examining Hungarian learners' achievements in English*. The British Council Hungary, Budapest. 123–150.
- Csizér Kata és Dörnyei Zoltán (2002): Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia*, 102. 3. sz. 333–353.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2001): Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*, 7. 4. sz. 19–30.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2004): A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 104. 4. sz. 393–408.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Nyilasi Emese (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, 99. 2. 193–204.
- Dávid Gergely (2002): A nyelvvizsgák akkreditációjának tanulságai. In: Kárpáti Eszter és Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia*. Iskolakultúra könyvek 12. Pécs. 159–165.
- Dávid Gergely (2005): Nyelvvizsgaszintek validálása: lehetőségek és korlátok. *PORTA LINGUA – 2005 Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció. Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*, Debrecen. 279–295.
- Dörnyei Zoltán (1991): Lemaradásunk Európától az angoltanítás területén. In: Horánszky Nándor (szerk.): *Jelzések az elsajátított műveltségről*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 65–75.
- Dörnyei Z. (1992): English teaching in Hungary: How far behind? *Studies in Educational Evaluation*, 18. 1. sz. 47–56.



- Dörnyei, Z. és Clément, R. (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Dörnyei, Z. és Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. The University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu. 399–432.
- Dörnyei, Z., Nyilasi, E. és Clément, R. (1996): Hungarian school children's motivation to learn foreign languages: A comparison of target languages. *NovEly*, 3. 2. sz. 6–16.
- Dörnyei Zoltán, Csizér Kata és Németh Nóra (2006): *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Einhorn Ágnes (szerk., 1998): *Német nyelv. Mérés – értékelés – vizsga* 5. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Einhorn Ágnes (1999): Nyelvtudás és vizsga. *Educatio*, 8. 3. sz. 543–556. o.
- Einhorn Ágnes (2000a): *Német érettségi feladatok kipróbálása*. Kutatási jelentés. Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont.
- Einhorn Ágnes (2000b): Idegennyelv-tanítás a szakképző iskolákban. *Educatio*, 9. 4. sz. 691–700.
- Einhorn Ágnes (2001a): A német nyelv tanítása a szakképző iskolában. *Iskolakultúra*, 11. 8. sz. 13–24.
- Einhorn Ágnes (2001b): Milyenfajta nyelvtudásra készítik fel németből a szakközépiskolásokat? *Modern Nyelvoktatás*, 7. 2–3. sz. 29–40. o.
- Einhorn Ágnes (2003): *A próbaérettségi szakmai tanulságai. Német nyelv*. Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény, Budapest.
- Einhorn Ágnes (szerk., 2004): *Kézikönyv a német érettségi reformjához*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Einhorn Ágnes (2006): A német nyelvi érettségi vizsgafeladatainak fejlesztése. A tartalmi érvényesség és az értékelhetőség ellentmondásai. In: Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 153–171.
- Einhorn Ágnes (2007): Az idegen nyelvi érettségi reformja. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 73–105.
- Einhorn Ágnes és Major Éva (2005): A 2004-es próbaérettségi tapasztalatai – idegen nyelvek. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 11–27.
- Einhorn Ágnes és Major Éva (2006): Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban. In: Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 127–137.
- Enyedi Ágnes és Medgyes Péter (1998): Angol nyelvoktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltozás óta. *Modern Nyelvoktatás*, 4. 2–3. sz. 12–32.
- Eurobarometer (2001). *Europeans and languages. A special survey*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Brussels.  
[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/consult/ebs\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/consult/ebs_en.pdf)
- Eurobarometer (2005). *Europeans and languages*. Directorate-General for Education and Culture, Brussels.  
[http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_237.en.pdf](http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf)
- Eurobarometer (2006). *Europeans and their languages: Summary*. Directorate-General for Education and Culture, Brussels.  
[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf)

- Fazekas Márta (2006): Standardok a nyelvi érettségin: régi-új érettségik és nyelvvizsgák. In: Kósa Barbara és Simon Mária (szerk.): *Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása az iskolakezdéstől a záróvizsgáig*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.  
[http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj\\_vizsga\\_uj\\_tudas-6vita-fazekas](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj_vizsga_uj_tudas-6vita-fazekas)
- Fekete Hajnal (2001): Az írásbeli nyelvvizsga a számok tükrében. *Nyelvi MÉRCE*, 1. 1–2. sz. 54–58.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Halász Gábor és Lannert Judit (szerk., 2000): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (szerk., 2003): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hardi Judit (2004): Általános iskolás tanulók attitűdje és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Magyar Pedagógia*, 104. 2. sz. 225–242.
- Hegedűs Istvánné (2001): Anyanyelv. In: Noijons, José és Várnai Zsuzsa (szerk.): *Tanulói teljesítmény mérése az általános iskolában. A közoktatás-fejlődés mérése Magyarországon című projekt zárótanulmánya*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest. 19–38.
- Horváth, J. (1996): The assessment of essay writing skills in the first-year proficiency test. In: Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *Learning lessons: Innovations in teacher education and assessment*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 88–106.
- Horváth, J. (2001): *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Idegen nyelv. Érettségi vizsga általános követelményei* (2003). In: *Magyar Közlöny*, 57. 2. sz. 33–36.
- Imre Anna (1999): Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének hatása a nemzetiséginyelv-oktatásra. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. OKIKK Okker Kiadó, Budapest. 175–202.
- Imre Anna (2000): Idegennyelv-oktatás a '90-es években. *Educatio*, 9. 4. sz. 701–716.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105. 3. sz. 307–337.
- Kádárné Fülöp Judit (1979): Az angol nyelv tanításának eredményei. In: Kiss Árpád, Nagy Sándor és Szarka József (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–1976*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 276–341.
- Katona Lucia (1995): A nyelvtudás fogalmának új értelmezése. *Iskolakultúra*, 5. 1–2. sz. 67–75.
- Kerber Zoltán (szerk., 2004): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001–2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kerettanterv. Tantárgyi füzetek 2. Idegen nyelv. Oktatási Minisztérium, 2000.
- Key data on teaching languages at school in Europe* (2005): Eurydice – European Commission, Brussels.  
[http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/049EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/049EN.pdf)
- Kiss Margit (2001a): Mérés a budapesti középiskolák 9. osztályaiban: Pedagógiai és háttér-elemzés. *Budapesti Nevelő*, 36. 2. sz. 3–17.
- Kiss Margit (2001b): Tanulói háttér. In: Noijons, José és Várnai Zsuzsa (szerk.): *Tanulói tel-*

- jesítmény mérése az általános iskolában. *A közoktatás-fejlesztés mérése Magyarországon című projekt zárótanulmánya*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest. 89–108.
- Kiss, Cs. és Nikolov, M. (2005): Developing, Piloting, and Validating an Instrument to Measure Young Learners' Aptitude. *Language Learning*, 55. 1. sz. 99–150.
- Kormos Judit és Csizér Kata (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra. *Magyar Pedagógia*, 105. 1. sz. 20–40.
- Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (2002). Pedagógusképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő.
- Lindner Gusztávné (2001): A német nyelv mérése – emelt szint. *Budapesti Nevelő*, 36. 2. sz. 66–75.
- Magyarország nyelvvoktatás-politikai profilja (2002). Kézirat. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Major Éva (2000): Milyen fajta angol nyelvtudásra van szükség nyelvigényes munkakörökben? *Modern Nyelvvoktatás*, 7. 1. sz. 33–49.
- Major Éva (2006): Szövegek, feladatok, vizsga. Az angol nyelvi érettségi feladatsorok összeállításának folyamata. In: Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 139–152.
- Majorosné Wohlbeck Katalin (2003): A szakiskolai idegennyelv-oktatás átfogó helyzet-elemzése. [http://www.szakma.hu/szfp/termekek\\_eredmenyek/index.php](http://www.szakma.hu/szfp/termekek_eredmenyek/index.php)
- Medgyes, P. és Miklósy, K. (2000): The language situation in Hungary. *Current Issues in Language Planning*, 1. 2. sz. 148–242.
- Medgyes, P. és Miklósy, K. (2005): The language situation in Hungary: An update. In: Kaplan, R. B. és Baldauf, R. B. Jr. (szerk.): *Language planning and policy in Europe. Vol. 1. Hungary, Finland and Sweden*. Clevedon: Multilingual Matters. 117–124.
- Mihaljević Djigunović Jelena, Nikolov Marianne és Ottó István (2006): Horvát és magyar nyelvtanulók angol nyelvtudása nyolcadik osztályban. *Magyar Pedagógia*, 106. 3. sz. 171–186.
- Nagy Edit és Krolopp Judit (1997): Angol nyelv. In: Mátrai Zsuzsa (szerk.): *Középiskolai tantárgyi feladatbankok I. Mérés – értékelés – vizsga 2*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Nagné Sas Éva (2001): A német nyelv mérése – normál szint. *Budapesti Nevelő*, 36. 2. sz. 57–65.
- Nemzeti alaptanterv (1995): Korona Kiadó, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv (2003): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvvoktatás*, 1. 1. sz. 7–20.
- Nikolov, M. (1999a): General introduction; General conclusions and recommendations. In: Fekete, H., Major, É. és Nikolov, M. (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. British Council, Budapest. 1–5, 247–254.
- Nikolov, M. (1999b): Classroom observation project. In: Fekete, H., Major, É. és Nikolov, M. (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. British Council, Budapest. 221–246.
- Nikolov Marianne (1999c): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvvoktatás*, 5. 4. sz. 9–31.



- Nikolov Marianne (2000): Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angolórán. *Magyar Pedagógia*, **100.** 4. sz. 401–422.
- Nikolov Marianne (2001): Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, **11.** 8. sz. 3–12.
- Nikolov, M. (2002): "I've been studying for many years, but I've got nowhere". In: Rcikova, M. és Strakova, Z. (szerk.): *EFLT-teacher or learner centred?* Faculty of Humanities and Natural Sciences Presov University, Presov. 71–80.
- Nikolov Marianne (2003a): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, **13.** 8. sz. 61–73.
- Nikolov Marianne (2003b): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 46–57.
- Nikolov Marianne (2003c): Hatodikosok stratégiahasználatára olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, **103.** 1. sz. 5–34.
- Nikolov Marianne (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás*, **X.** 1–2. sz. 3–19.
- Nikolov, M. és Csapó, B. (2002): Twelve-year-olds' attitudes towards classroom activities and their performances on tests of English and German as a foreign language. Előadás: American Association of Applied Linguists Annual Conference, Salt Lake City, USA.
- Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): *Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. OKÉV, Budapest. [http://www.om.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen\\_nyelv\\_beliv.pdf](http://www.om.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf)
- Nikolov, M. és Józsa, K. (2006): Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables. In: Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 197–224.
- Nikolov Marianne és Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Fel-nőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, **9.** 1. sz. 14–40.
- Nikolov Marianne és Ottó István (2005a): *Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév tavaszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből*. <http://www.okm.gov.hu/letolt/vilagnyelv/omjelentes2005tavasz.pdf>
- Nikolov Marianne és Ottó István (2005b): *Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév őszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből*. [http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om\\_nyek\\_jelentes\\_2004\\_osz.pdf](http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyek_jelentes_2004_osz.pdf)
- Nikolov Marianne és Ottó István (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam. *Iskolakultúra*, **16.** 5. sz. 49–67.
- Nikolov Marianne, Ottó István, Öveges Enikő (2008): Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben. Kézirat.
- Nikolov Marianne és Öveges Enikő (2006): *Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamot indító iskolák vezetői, nyelvtanárai és tanulói körében 2006 tavaszán végzett felmérésről*. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=710&articleID=227933&ctag=articlelist&iid=1>
- Nikolov Marianne, Pércsich Richárd és Szabó Gábor (2000): A puding próbája. Alapszintű angol feladatok bemérésének tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, **6.** 4. sz. 3–28.
- Nikolov, M., Szabó, G. és Kovács, K. (1996): Lessons to be learned. In: Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *Learning lessons: Innovations in teacher education and assessment*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 114–144.

- Noijons, J. és Nagy, E. (1995): *Towards a standardised examination system. Joint Hungarian-Dutch project.* CITO, OKI, Budapest.
- Noijons, J. és Várnai Zsuzsa (szerk., 2001): *Tanulói teljesítmény mérése az általános iskolában. A közoktatás-fejlesztés mérése Magyarországon című projekt zárótanulmánya.* Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- North, B. és mtsai. (2003): *Relating examinations to the Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEF). Manual: Preliminary pilot version.* Council of Europe, Strasbourg, Language Policy Division.
- Ottó István (2003): A nyelvérzék és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*, 5. 2. sz. 57–64.
- Petneki Katalin (1998): A tantervek és az érettségi vizsga. In: Einhorn Ágnes (szerk.): *Német nyelv. Mérés – értékelés – vizsga* 5. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 57–85.
- Petneki Katalin (2002a): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-Petneki-Idegen>
- Petneki Katalin (2002b): Az idegen nyelvek tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 147–160.
- Petneki, K. (2002c): Entwicklung des Abiturkonzepts für den Deutschunterricht. *Deutschunterricht für Ungarn*, 17. 1–2. sz. 33–42.
- Petneki Katalin (2003): *Az élő idegen nyelv tantárgy helyzete az általános iskolai kérdőíves felmérés alapján.* <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kerdoives-Petneki-Idegenyelvek.html>
- Petneki Katalin (2004a): *Az idegen nyelvek oktatásának helyzete a középiskolákban – két idegen nyelv, az angol és a német példáján.* <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Petneki-idegen>
- Petneki Katalin (2004b): Idegen nyelv. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001–2003.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 69–93.
- Petneki Katalin (2007): *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón.* JATE-Pressz, Szeged.
- Pércsich, R. (2000): Data coding and entry – Lessons learned. In: Alderson, J. C., Nagy, E. és Öveges, E. (szerk.): *English language education in Hungary. Part II. Examining Hungarian learners' achievements in English.* The British Council Hungary, Budapest. 75–81.
- Sturmann Ágnes (2001): Német nyelv. In: Noijons, José és Várnai Zsuzsa (szerk.): *Tanulói teljesítmény mérése az általános iskolában. A közoktatás-fejlesztés mérése Magyarországon című projekt zárótanulmánya.* Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest. 67–72.
- Szabó, G. (1996): Effective filter? Proficiency testing of first-year English majors. In: Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *Learning lessons: Innovations in teacher education and assessment.* Lingua Franca Csoport, Pécs. 76–87.
- Szabó, G. (2006): Anchors aweigh! An analysis of the impact of anchor item's number and difficulty range on item difficulty calibrations. In: Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics.* Lingua Franca Csoport, Pécs. 249–262.
- Szabó, G. (2008): *Applying Item Response Theory in language test item bank building.* Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Szabó, G. és Nikolov, M. (1996): Lessons learned. In: Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.):

- Learning lessons: Innovations in teacher education and assessment.* Lingua Franca Csoport, Pécs. 145–167.
- Tagányiné Silló Ágnes (2001a): Tudásszintmérés angol nyelvből – normál szint. *Budapesti Nevelő*, 36. 2. sz. 35–45.
- Tagányiné Silló Ágnes (2001b): Tudásszintmérés angol nyelvből – emelt szint. *Budapesti Nevelő*, 36. 2. sz. 46–56.
- Terestyéni Tamás (2000): Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években. *Educatio*, 9. 4. sz. 651–667.
- Vágó Irén (1999): Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. OKI Kutatási Központ, Okker, Budapest. 135–173.
- Vágó Irén (2000a): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 169–238.
- Vágó Irén (2000b): Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a '80-as és '90-es években. *Educatio*, 9. 4. sz. 668–690.
- Vágó Irén (2001): Ami az átlagok mögött van: Esélyegyenlőtlenségek a nyelvoktatásban. *Iskolakultúra*, 11. 8. sz. 61–70.
- Vágó Irén (2003): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 175–238.
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, Budapest. 137–144.
- Várnai Zsuzsa (2001): Angol nyelv. In: Noijons, José és Várnai Zsuzsa (szerk.): *Tanulói teljesítmény mérése az általános iskolában. A közoktatás-fejlesztés mérése Magyarországon című projekt zárótanulmánya*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest. 73–88.
- Világ – Nyelv: Az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez (2003): *Modern Nyelvoktatás*, 9. 1. sz. 3–13.
- Világ – Nyelv pályázati program az idegennyelv-tudás fejlesztésére (2003): *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 124–127.
- Vigh Tibor (2005): A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. *Magyar Pedagógia*, 105. 4. sz. 381–407.